

”Nu tar ni var och en två skedar och går och smakar var
och ens soppa.”

—

Hushållslärares praktiker i svenskspråkigt språkbud i Finland

Helsingfors universitet

Humanistiska fakulteten

Finska, finskugriska och nordiska in-
stitutionen

Nordiska språk, svenska som andra in-
hemiska språk

Pro gradu -avhandling

Augusti 2017

Enni Rantasuo

Handledare: Camilla Lindholm



Tiedekunta/Osasto – Fakultet/Sektion – Faculty Humanistinen tiedekunta		Laitos – Institution – Department Suomen kielen, suomalais-ugrilaisten ja pohjoismaisten kielten ja kirjallisuuksien laitos	
Tekijä – Författare – Author Enni Rantasuo			
Työn nimi – Arbetets titel – Title ”Nu tar ni var och en två skedar och går och smakar var och ens soppa.” – Hushållslärares praktiker i svenskspråkigt språkbud i Finland			
Oppiaine – Läroämne – Subject Pohjoismaiset kielet, ruotsi toisena kotimaisena kielenä			
Työn laji – Arbetets art – Level	Aika – Datum – Month and year Elokuu/2017	Sivumäärä– Sidoantal – Number of pages 67 + liitteet	
Pro gradu -tutkielma			
Tiivistelmä – Referat – Abstract <p>Tutkielmani tavoitteena on selvittää, minkälaisia opetusmenetelmiä ja työtapoja kotitalousopettajat käyttävät yläkoulun kotimaisten kielten kielikylpyopetuksessa. Pyrin selvittämään, miten kotitalousopettajat huomioivat kielikylpymenetelmän kielelliset tavoitteet opetuksessaan ja millä tavoin he tukevat kielikylpyoppilaiden kielellistä kehitystä. Lisäksi kuvailen haasteita, joita kotitalousopettajat kohtaavat kielikylpyryhmien opetuksessa. Teoriaosassa käsitelen kielikylvyn asemaa suomalaisessa koulutusjärjestelmässä, varhaisen täydellisen kielikylvyn menetelmällisiä periaatteita sekä kielellisiä välineitä, joita pedagogi voi hyödyntää kielikylpyopetuksessa. Aiempi tutkimustieto on vahvistanut käsitystäni aineenopetuksesta kielikylvyssä yläkoulussa: aineenopettajat keskittyvät oppiainesisältöjen opettamiseen mutta kiinnittävät vähemmän huomiota oppilaiden kielellisten valmiuksien edistämiseen.</p> <p>Tutkimus on laadullinen, ja sen aineisto koostuu neljästä puolistrukturoidusta teemahaastattelusta. Tutkimuksen informantteina toimi neljä kotitalousopettajaa, jotka opettavat kielikylpyryhmiä yläkoulussa. Tein haastattelut yksilöhaastatteluina kevään 2017 aikana. Nauhoitin haastattelut, purin aineiston ja analysoin sen teemoittelun avulla käyttäen teoriasidonnaista sisällönanalyysia.</p> <p>Tutkimukseni osoittaa, että kielikylpyoppilailla ei opettajien mukaan ole vaikeuksia ymmärtää kotitalouden oppiainesisältöjä ruotsiksi. Opettajat opettavat oppiainekohtaista sanastoa perinteisten sanakokeiden ja mobiilipelien avulla tai luonnollisten kommunikaatiotilanteiden kautta. Demonstraatio on tärkeä opetusmuoto uusien taitojen opetustilanteissa. Teemaopetus ja lähiympäristön hyödyntäminen näyttäytyvät heikosti kotitalouden kielikylpyopetuksessa. Kotitalousopettajan tärkeimmät yhteistyökumppanit ovat koulun muut kielikylpyopettajat. Opettajat käsittelevät opetuksessaan sekä suomenruotsalaista että suomalaista kulttuuriperinnettä, jotta oppilaan kulttuurintuntemus edistyisi molemmissa kotimaisissa kielissä. Opettajat huomioivat kielikylvyn kielelliset tavoitteet puhumalla oppilaille ainoastaan ruotsia ja rohkaisemalla heitä ruotsin kielen käyttöön. Opettajat suhtautuvat eri tavoin oppilaan kielellisten valmiuksien edistämiseen: osa huomioi tietoisesti opetuksessaan oppilaan kielitaidon kehittymisen, kun taas osa vaatii oppilailta huomattavasti vähemmän osaamista kielikylpykielessä. Kotitalousopettajat eivät ole kokeneet erityisiä haasteita opettaessaan kielikylpyryhmiä vaan he pitävät kotitaloutta hyvänä kielikylpyaineena sen käytännönläheisen luonteen ansiosta.</p> <p>Tutkimustulosteni perusteella esitän, että yläkoulun aineenopettajille tulisi järjestää ainekohtaista jatkokoulutusta sekä lisäkoulutusta vieraan kielen opettamisesta. Näin opettajilla olisi enemmän tietoa siitä, miten oppilaat parhaiten omaksuvat sekä sisällölliset että kielelliset tavoitteet opetuksessa. Kielikylvyn käytänteitä ja opettajien koulutusta tulisi yhtenäistää, jotta laadukasta ja tasavertaista kielikylpyopetusta voidaan tarjota myös yläkoulussa.</p>			
Avainsanat – Nyckelord – Keywords språkbud, språkbadsdidaktik, ämnesundervisning, huslig ekonomi, temaintervju			
Säilytyspaikka – Förvaringställe – Where deposited			
Muita tietoja – Övriga uppgifter – Additional information			

Innehåll

1	INLEDNING	1
1.1	Syfte och forskningsfrågor	2
1.2	Uppsatsens disposition.....	3
2	SPRÅKBAD I FINLAND	4
2.1	Tvåspråkig undervisning i Finland	4
2.2	En historisk återblick på språkbad	4
2.3	Språkbadets position i det finländska utbildningssystemet	6
2.4	Hur lärs ämnesspecifikt innehåll ut i språkbad?	7
3	GRUNDPRINCIPER I TIDIGT FULLSTÄNDIGT SPRÅKBAD.....	8
3.1	Språk- och kulturkunskap i de inhemska språken	8
3.2	Vem kan delta i språkbad?.....	9
3.3	Lärarkompetens	10
3.4	Samarbete i språkbadsprogrammet	11
3.5	Läromedel och metoder i språkbad.....	13
3.5.1	Vad kan man använda i stället för traditionella läroböcker?	13
3.5.2	Stationsarbete.....	15
3.5.3	Helhetsundervisning och närmiljön	16
3.6	Innehållsbetonad undervisning	17
3.7	Språkinläring med hjälp av naturliga samtal	18
4	REDSKAP FÖR SPRÅKBADSUNDERVISNING.....	21
4.1	Uppmuntran till svenskspråkig kommunikation.....	21
4.2	Metoder för att underlätta förståelsen	22
5	MATERIAL OCH METOD	24
5.1	Kvalitativ temaintervju	24
5.2	Intervjuguide.....	25
5.3	Materialinsamling	27
5.4	De intervjuade lärarna.....	28
5.5	Kvalitativ innehållsanalys.....	30
6	ANALYS	32
6.1	Hushållslärarnas undervisningsmetoder i språkbad.....	32

6.2	De språkliga målen i språkbad och lärarnas verktyg att stödja den språkliga utvecklingen.....	46
6.3	Utmaningar i huslig ekonomi i språkbad.....	53
7	SAMMANFATTNING OCH DISKUSSION	56
	KÄLLFÖRTECKNING.....	64
	BILAGOR.....	68

1 Inledning

Det verkar bli allt mer populärt att redan småbarn lär sig nya språk implicit, det vill säga omedvetet, vid sidan av andra aktiviteter. Ett exempel på sådan inläring är språkbad, som har genomförts i finska skolor och daghem sedan 1980-talet (Bergroth, 2015). Tidigt fullständigt språkbad i de inhemska språken är ett tvåspråkigt undervisningsprogram som ett barn påbörjar på daghem och som pågår under hela grundskolan (Utbildningsstyrelsen, 2014, 91). I språkbad har man lite annorlunda utgångspunkter för undervisningen jämfört med den traditionella undervisningen. Den största skillnaden mellan språkbad och den traditionella undervisningen är undervisningsspråket men skillnader finns också i undervisningsmetoder. I språkbad förekommer särskilt sådana metoder som anses vara lämpliga med tanke på språkinläring, såsom temaundervisning, elev-elev kommunikation, inläring genom lek och spel och så vidare (Ribacka, 2017, 39–43). Bergroth (2015, 2) betonar att i språkbad ska läraren vara medveten om språkets roll och använda mångsidiga undervisningsmetoder så att målet med undervisningen kan nås. Läraren ska nämligen vid sidan av den innehållsbetonade undervisningen stöda elevers språkliga utveckling så att både förståelse och produktion i språkbadsspråket utvecklas. Men vad betyder mångsidiga undervisningsmetoder egentligen? Hur väljer läraren ut sådana undervisningsmetoder som stöder elevers språkliga utveckling?

Jag blev intresserad av språkbadsmetoden för några år sedan då jag deltog i en språkbads-kurs vid universitet. På kursen fick vi bekanta oss med språkbad genom att delta i föreläsningar, läsa litteratur om språkbad och besöka språkbadsklasser och -daghem. Det var spännande att med egna ögon se hur finskspråkiga barn lärde sig samma saker som i den traditionella undervisningen – men inte på finska utan på svenska. Som blivande lärare i svenska och huslig ekonomi vill jag utreda hur undervisningen av huslig ekonomi i språkbad ser ut. Jag vill utreda vad det är som gör språkbadsundervisningen unik, det vill säga vilka som är de mest väsentliga skillnaderna jämfört med den traditionella undervisningen. Vilka andra faktorer utöver språket ska ämneslärare i huslig ekonomi beakta när hen undervisar språkbadsgrupper?

Det finns en stor mängd litteratur kring ämnet språkbad: artiklar, rapporter, doktorsavhandlingar samt pro gradu-avhandlingar. Finsk språkbadsforskning har närmast fokuserats på förskolepedagogik vilket betyder att vi inte har mycket teoretisk kunskap om bra språkbadsundervisning i högstadiet (Bergroth, 2015, 56). I Finland har Björklund, Buss, Heikkinen, Laurén och Vesimäki (1996) skrivit allmänt om undervisningsmetoder och arbetssätt i språkbad och i Bergroths (2015) omfattande utredning om språkbad beskrivs också metodologiska särdrag.

Själv har jag varit inne på detta ämne redan tidigare. I min biämnesseminarieuppsats i huslig ekonomi undersökte jag sambandet mellan språkbadspedagogik och pedagogik i huslig ekonomi. Med hjälp av litteraturen tecknade jag en bild av hur kunskaper i huslig ekonomi kan undervisas i språkbad. Tolkningarna som jag gjorde i den avhandlingen baserade sig endast på litteratur – jag närmade mig ämnet på en teoretisk nivå men empiriska data fanns inte med. För att få veta hur kunskaper i huslig ekonomi i språkbad undervisas i praktiken har jag valt att fortsätta med ämnet i detta arbete. Denna gång har jag velat undersöka ämnet genom att intervjua fyra lärare i huslig ekonomi som faktiskt har praktiska erfarenheter av ämnet och på det här sättet få veta hur det i verkligheten är att undervisa huslig ekonomi för språkbadsgrupper.

1.1 Syfte och forskningsfrågor

Syftet med denna avhandling är att beskriva, analysera och tolka hur språkbadspedagogik genomförs i ämnesundervisningen i huslig ekonomi. För det första vill jag kartlägga hurdana praktiker man har i undervisningen i huslig ekonomi. Med hjälp av den första forskningsfrågan vill jag få veta hur lärarna lär ut kunskaper i huslig ekonomi och om undervisningsmetoderna och arbetssätten motsvarar principer i språkbadsdidaktiken. För det andra strävar jag efter att ta reda på hur hushållslärare beaktar språkliga mål i undervisningen och hur de stöder elevers språkliga utveckling. De språkliga målen betyder här språkliga praktiker; vilka språk som används på lektionerna och vilka verktyg som lärarna använder för att få eleverna att kommunicera på svenska. Jag vill ta reda på hur hushållslärarna medvetet hjälper eleverna att vidareutveckla sina språkkunskaper. För det tredje syftar jag till att beskriva de utmaningar som hushållslärare upplever när de genomför språkbadsundervisning. Mina forskningsfrågor är:

1. Hurdana undervisningsmetoder och arbetssätt använder hushållslärare i språkbadsundervisningen?
2. På vilket sätt beaktar hushållslärare de språkliga målen i språkbad och stöder språkbadslevers språkliga utveckling när de planerar och genomför undervisningen?
3. Hurdana utmaningar upplever hushållslärare i att genomföra språkbadsundervisning?

1.2 Uppsatsens disposition

Uppsatsen består av en teoridel och en empirisk del. I teoridelen presenterar jag de teoretiska utgångspunkterna för min undersökning medan resultaten av min undersökning presenteras i empiridelen. Kapitel två är en översikt av språkbad – dess historia, nuläget och tidigare undersökningar. I kapitel tre berättar jag om sådana grundprinciper som hör till språkbadspedagogik och tar ställning till hur de metodologiska särdragen lämpar sig till ämnet huslig ekonomi. Efter det, i kapitel fyra, beskriver jag strategier som språkbadslärare kan utnyttja när de motiverar elever till svenskspråkig kommunikation eller hjälper dem att förstå målspråket. Undersökningens material och metod presenterar jag i kapitel fem och själva analysen i kapitel sex. Till sist, i kapitel sju, sammanfattar jag resultaten av undersökningen och diskuterar dem.

2 Språkbad i Finland

I detta kapitel presenterar jag språkbadsmodellens rötter, det vill säga vad det tidiga fullständiga språkbadet i Finland baserar sig på. Här beskriver jag också språkbadets läge just nu och presenterar sådan språkbadsforskning som är väsentlig med tanke på detta arbete.

2.1 Tvåspråkig undervisning i Finland

I Finland kan undervisning genomföras tvåspråkigt på olika sätt. Tvåspråkiga program har olika namn beroende på det antal undervisningstimmar som ges på målspråket. Det är väsentligt att urskilja *tidigt fullständigt språkbad* från andra tvåspråkiga undervisningsprogram, såsom *språkdusch* eller *CLIL*-undervisning (Content and Language Integrated Learning). I dessa program är det ofta fråga om kortare verksamhetsstunder som sker på ett främmande språk. Också Laurén (1994, 7) betonar att all undervisning på främmande språk inte är språkbad fast begreppet ofta används som ett vardagligt uttryck för olika program på främmande språk. I språkdusch använder man elevers modersmål och målspråket parallellt medan i språkbad är ett språk i bruk åt gången. (Bergroth, 2015, 5; Bärlund, 2012). I denna undersökning använder jag begreppet *språkbad* för att hänvisa till tidigt fullständigt språkbad i de inhemska språken. *Språkbadsspråk* eller *målspråk* syftar här till det språk som finskspråkiga barn tillägnar sig i språkbadet, i det här fallet svenskan.

2.2 En historisk återblick på språkbad

Språkbad är ett frivilligt undervisningsprogram i förskole- och grundundervisningen som saknar en entydig definition (Bergroth, 2015, 1). Ursprungligen utvecklades språkbad i Kanada i mitten av 1960-talet där engelskspråkiga barn lärde sig franska genom modellen. Idén var att barn som talar flertalets språk engelska på ett meningsfullt sätt skulle lära sig också minoritetsspråket franska. (Savijärvi, 2011, 19-20.) Den kanadensiska språkbadsmodellen har också varit i bruk i andra samhällen där man har velat befrämja tvåspråkig undervisning, till exempel i Katalonien och Baskien (se Saari, 2006, 73).

Språkbadet i Finland baserar sig på den kanadensiska modellen. Det var år 1987 då de första eleverna började i språkbad i Vasa. (Björklund, Mård-Miettinen & Turpeinen, 2007, 10.) I Finland är den mest använda modellen *tidigt fullständigt språkbad* som baserar sig på den kanadensiska modellen.¹ Det tidiga fullständiga språkbadet inleds i daghemmet och fortsätter till årskurs nio. Språkbad är ett kontinuum – meningen är att familjen förbinder sig till programmet och barnet som börjar i språkbadsdaghem avlägger hela läroplikten i språkbad. Programmet är avsett för finskspråkiga barn och målet är att de ska tillägna sig det svenska språket som är ett minoritetsspråk i Finland (Bergroth, 2015, 1.) I den här undersökningen står just det tidiga fullständiga språkbadet i fokus. Vissa kriterier måste fyllas för att man kan kalla undervisningsprogrammet språkbad, så i kapitel tre presenterar jag de mest centrala principerna i den tidiga fullständiga språkbadsmodellen.

När de första språkbadsklasserna började i slutet av 80-talet, fanns det inga didaktiska handböcker om språkbad på finska. Det var forskarna på institutionen för nordiska språk i Vasa och utländska experter som ansvarade för planeringen av metodologiska aspekter samt för vidareutbildning av lärare. Man hade inget färdigt läromaterial för språkbad och ingen kunskap om vilka undervisningsmetoder som skulle fungera i språkbad i Finland. Språkbadsprogrammet skiljde sig avsevärt från typisk åttiotalspråkundervisning², vilket ledde till att metoden blev mycket populärt och spridde sig också utanför Vasa. Så småningom började lärare få fortutbildning i programmet och flera klasslärare avlade studieheltid eller kortare kurser om flerspråkighet och didaktik. (Björklund m.fl., 2007, 14–15.)

¹ De möjliga kanadensiska språkbadsmodellerna är *tidigt*, *fördröjt* eller *sent* språkbad. Ett tidigt språkbad påbörjas i daghemmet, fördröjt språkbad på lågstadiet och sent språkbad på högstadiet (Buss & Lauren, 1996.)

² Fram till 80-talet baserade sig de flesta språkinlärningsteorierna på behaviorism. Behaviorism utgick från idén att språket lärs genom riklig språklig input och upprepning. I den behavioristiska approachen lärde man sig språkligt material utantill och imiterade den språkliga modellen (se Elomaa, 2009, 62–63.)

2.3 Språkbadets position i det finländska utbildningssystemet

Språkbad har nått en uppskattad position i det finska utbildningssystemet och intresset för språkbad har blivit så stort att alla som vill inte ens ryms med. Kommunerna bestämmer själv om de ordnar språkbad och av den orsaken har alla inte ens möjlighet att söka till programmet. Många föräldrar säger att de till och med är beredda att flytta till en annan ort för att få språkbadsundervisning för sina barn. De vanligaste orsakerna till att en kommun inte erbjuder språkbadsundervisning är brist på pengar eller behöriga lärare. (Karlberg, 2015.) Speciellt i huvudstadsregionen har man brist på behöriga klasslärare i språkbadsklasser (Kangasvieri, Miettinen, Palviainen, Saarinen & Ala-Vähälä, 2012, 45).

År 2012 var det sjutton kommuner i Finland som erbjöd undervisning i språkbad på svenska, varav sju var belägna i Nyland. Två kommuner ordnade språkbadsundervisning på finska, tre på samiska. Mest språkbadsverksamhet fanns inom barndagvården och förskoleundervisningen. Åtta kommuner erbjöd grundundervisningen i språkbad på lågstadienivå medan bara fem kommuner i högstadiet. (Kangasvieri m.fl., 2012, 47–48.) Att så få skolor har språkbad på högstadienivå förklarar varför det inte var så enkelt att hitta informanter till denna undersökning (se kapitel 5.3 om materialinsamlingen).

Situationen i idag är att språkbadslärarna i Finland befinner sig i en ojämlik position. En del av lärarna har fått mycket utbildning inom ämnet, några har avlagt ett par kurser (Björklund m.fl., 2007, 16) och min erfarenhet visar att en del helt saknar utbildning. Språkbadslärare i Finland behöver inte visa sin didaktiska kompetens genom ett formellt bevis men det ställs krav på lärarens språkfärdigheter. För att läraren ska kunna undervisa i språkbad ska hen kunna skolans språk samt genom den allmänna språkfärdighetsexamen visa att hen har utmärkta kunskaper i språkbadsspråket³. En lärare som har avlagt åtminstone 80 studiepoäng i språkbadsspråket på universitetsnivå är också behörig att undervisa i språkbad. Från och med 1998 har klasslärare haft möjlighet att specialisera sig i språkbadspedagogik (mer om utbildningen av språkbadslärare, se Kangasvieri m.fl., 2012, 38–43). Det nyaste programmet påbörjades år 2014 vid Vasa universitet. Det är

³ För att visa sin formella behörighet att undervisa i språkbad ska man ha nått färdighetsnivån 5 i målspråket (Bergroth, 2015, 50). En beskrivning av färdighetsnivåerna finns här: http://www.oph.fi/download/169241_fardighetsnivaerna_CEFR.pdf

fråga om en mångsidig språkbadsutbildning som ger behörighet att arbeta som klasslärare, som specialiserad språkbadslärare eller som ämneslärare i svenska. Det finns ingen särskild utbildning för ämneslärare som undervisar språkbadsgrupper utan den kunskap som behövs om språkbadsdidaktik skaffas utanför grundutbildningen. (se Bergroth, 2015, 50–51.)

2.4 Hur lärs ämnesspecifikt innehåll ut i språkbad?

Språkbadsforskning har undersökt hur eleverna lär sig målspråket och dess strukturer men det finns mindre forskning om hur elever lär sig ämnesspecifikt innehåll och terminologi i andra skolämnen. Forskningen har visat att språkbadselever inte utvecklas språkligt lika bra i högstadiet som i lågstadiet, vilket begränsar deras möjligheter att tillägna sig ny kunskap. (Bergroth, 2015, 54, 111–112.)

På senaste åren har språkbadsforskningen koncentrerat sig mer på hur språkbadselever lär sig tvåspråkigt ämnesspecifikt innehåll och hur elever visar sina kunskaper på språkbadsspråket. Ett omfattande forskningsprojekt, *Begreppsvärldar i svenskt språkbad* (Vaasan yliopisto, 2012) är en omfattande materialkorpus kring tidigt fullständigt språkbad i svenska. Projektet visade att språkbadselever på högstadienivå har svårigheter att uttrycka ämnesinnehåll på svenska, på grund av den expanderande terminologin. Enligt Bergroth (2015, 112) är resultaten i *BeVis* oroväckande, nämligen åtta av elva ämneslärare tyckte att det inte är lätt för elever att uttrycka ämnesinnehåll på svenska. Å andra sidan ifrågasätter Bergroth de undervisningsmetoder som de intervjuade lärare använde; metoderna verkade inte vara sådana som utvecklar elevers språkkunskaper eller utmanar dem att kommunicera på svenska. De intervjuade lärarna kunde inte förklara hur de uppmuntrar sina elever att använda svenska och en av lärarna till och med medgav att hen inte alltid orkar undervisa på svenska (Bergroth, 2015, 113.) Resultaten förstärker min uppfattning om ämnesundervisning i språkbad – ämneslärare undervisar sitt ämne men fäster mindre uppmärksamhet på hur man kunde hjälpa eleverna att utveckla sina språkfärdigheter.

3 Grundprinciper i tidigt fullständigt språkbad

I detta kapitel kommer jag att beskriva sådana centrala kriterier som måste fyllas för att tvåspråkig undervisning kan kallas språkbad. Ytterligare tar jag ställning till hur metoden lämpar sig för ämnesundervisning, särskilt med tanke på ämnet huslig ekonomi.

3.1 Språk- och kulturkunskap i de inhemska språken

När språkbadet inleds har barn inte förhandskunskap om målspråket utan språkbadsspråket är helt nytt för dem. Det som är viktigt är att undervisningsgruppen språkligt är på samma nivå. (Bergroth, 2015, 1.) Lärarna som är informanter i denna undersökning undervisar språkbadsgrupper i årskurserna 7–9, vilket betyder att eleverna redan har gått en lång väg tillsammans.

Som nämndes redan i föregående kapitel förenas i språkbad två språk som traditionellt båda har en stark samhällelig ställning, såsom engelskan och franskan i Kanada eller finskan och svenskan i Finland. Områdets minoritetsspråk fungerar som språkbadsspråk, och majoritetens språk är elevens modersmål (Bergroth 2015, 1.) Laurén (2006, 51) betonar att meningen inte är att bortse från barnets modersmål utan stöda utvecklingen i båda språken. Hur mycket som undervisning ges på språkbadsspråket beror på programmet (Bergroth, 2015, 1). Enligt Buss (2002, 19) lär barn i det tidiga fullständiga språkbadet först sig allt på målspråket svenska och i skolåldern används både språkbadsspråket och elevers modersmål i undervisningen. Användningen av elevernas modersmål ökas på det sättet att i högstadiet lärs hälften av läroinnehållet ut på svenska och hälften på finska.

En viktig poäng som Buss tar upp och som jag också själv har stött på är att vilken undervisning som erbjuds på språkbadsspråket beror ofta på skolans resurser – inte alla lärare är villiga eller kunniga att undervisa på språkbadsspråket. (Buss, 2002, 19; även Björklund, 1997, 90.) Det här kan leda till att målinriktning i undervisningen vacklar och det blir slumpmässigt vilket ämne som undervisas på finska och vilket på svenska. Det som troligen kan hända är att eleverna inte når tillräckliga kunskaper i någotdera språket och i senare ålder kan de till exempel ha svårt att behärska ett ämnesspecifikt ordförråd i vissa områden.

I språkbadsprogrammet blir eleverna bekanta med den finlandssvenska kulturen. Det betyder naturligtvis kontakt med språket finlandssvenska men också möten med finlandssvensk litteratur och finlandssvenska festtraditioner och så vidare. Läraren kan på olika sätt själv förmedla den finlandssvenska kulturen till klassrummet. Ibland kan det ändå vara givande att bjuda en gäst in i klassen eller besöka en finlandssvensk omgivning och på det sättet lära sig om den finlandssvenska kulturen. (Björklund m.fl., 1996, 4.) I kapitel 3.5.3 berättas mer hur man kan utnyttja närmiljön då man vill förmedla kunskap om den finlandssvenska kulturen.

Traditioner som hör ihop med den finlandssvenska kulturen kan tas upp vid olika högtider. Till exempel anknyts midsommarstången starkt till Svenskfinland. Före julen firar man lillajul och luciadagen medan påskhäxor hör till påsktraditionen. Dessutom finns det många andra dagar under kalenderåret då man minns svensk historia och kultur, till exempel Svenska dagen eller Runebergsdagen. (Björklund m.fl., 1996, 5.)

I språkbad ska man befrämja den finlandssvenska kulturkännedom hos eleverna på ett sätt som inte hindrar utvecklingen av kulturidentitet på modersmålet (Bergroth, 2015, 4). Saari (2006) konstaterar att idén i språkbad är att man förmedlar kunskap om det finska och om den finlandssvenska kulturarvet och på det sättet befrämjas kulturkännedom i båda inhemska språken. Som skolämne är huslig ekonomi starkt anknuten till kulturer. I undervisningen behandlas både den finska vardags- och festkulturen och globala teman samt kulturell mångfald. (Turkki, 2004.)

3.2 Vem kan delta i språkbad?

I princip kan vem som helst börja i språkbad, vilket betyder att barnet inte behöver vara språkligt begåvat. Såsom i traditionell undervisning beaktas olika inlärare också i språkbadsprogrammet. (Bergroth, 2015, 2.) Buss & Laurén (2007, 33) konstaterar att språkbadsmodellen lämpar sig mycket bra för den som har inlärningssvårigheter, till och med bättre än den traditionella språkundervisningen. I språkbad kan eleven lära sig ett nytt språk i autentisk kommunikation medan den traditionella undervisningen betonar mer abstrakta språkssystem som kan vara svåra att uppfatta. Jag har träffat småbarnspedagoger som har berättat att de ibland har rekommenderat att familjen avbryter programmet. Om

tvåspråkigheten ständigt verkar förhindra inläringen av nya saker kan man fundera om traditionell undervisning skulle vara ett bättre alternativ för eleven.

Det är bara en liten del av finskspråkiga barn – under en procent av alla skolelever i Finland – som har möjlighet till språkbad eftersom det endast är vissa kommuner som erbjuder programmet. En rapport visar att det år 2010 det var sammanlagt 4200 elever i daghem och skolor i Finland som fick undervisning i språkbad. I samma rapport uppskattade man att språkbad förverkligades som ett kontinuum bara i tio kommuner. (Kangasvieri m.fl., 2012, 23.)

3.3 Lärarkompetens

Bergroth (2015, 2) listar egenskaper hos en kompetent språkbadslärare: tvåspråkig, språkligt medveten, entusiastisk, kreativ. Läraren använder endast språkbadsspråket i sin undervisning men hen ska visa att hen kan elevens modersmål. Principen är en lärare – ett språk. Språkbadsläraren är en svenskspråkig person för eleverna även utanför skolan. (Bergroth, 2015, 3; Kaskela-Nortamo, 2007, 70; Mård-Miettinen & Palviainen, 2014). Denna princip förverkligas inte i alla språkbadsprogram, vilket kommer fram i det omfattande forskningsprojektet *BeVis*⁴. En av de intervjuade lärarna medgav att hen inte alltid orkar undervisa på svenska och att hen alltid brukar översätta det nya läroinnehållet till finska (se Bergroth, 2015, 113). Om verkligheten ser ut så här, är det ingen vits med hela programmet. Hur kan eleverna tillägna sig det svenska språket om inte ens läraren orkar tala det?

Språklig medvetenhet syftar till lärarens förmåga att omforma språkligt läroinnehåll så att eleverna förstår. Det räcker inte att läraren endast undervisar innehåll utan hen borde komma på sådana verktyg som hjälper eleverna utveckla förståelse och produktion av språkbadsspråket. (Bergroth, 2015, 2; Björklund m.fl., 2007, 10.) Om läraren har språkbadsspråket som modersmål har hen antagligen också ett brett ordförråd. Det betyder att hen kan uttrycka samma sak på olika sätt vilket kan vara till nytta när man ser att eleverna har svårt att förstå. En lärare som har ett mindre ordförråd måste troligen använda mer

⁴ *BeVis – Begreppsvärldar i svenskt språkbad* – är ett omfattande forskningsprojekt (Vasa universitet, 2004) kring tidigt fullständigt språkbad i svenska. Syftet med projektet är att ämnesspecifikt beskriva hur elevers kunskapsstrukturer och kunskapshantering utvecklas i språkbadsundervisning.

non-verbala hjälpmedlen – såsom gester, miner och rörelser för att öka förståelsen hos eleverna. Det kan vara en fördel att läraren undviker att använda för krävande uttryck, vilket säkert är viktigt när eleverna lär sig nytt innehåll på ett främmande språk.

En viktig poäng som Heikkinen (2007, 65) lyfter fram gäller språkbruket hos tvåspråkiga lärare. De ska vara noggranna med att använda endast svenska ord med språkbads eleverna eftersom man i språkbad strävar efter enspråkig kommunikation. I finlandssvenskan hör man nämligen ofta både finska och engelska uttryck.

Den språkliga medvetenheten kan bekymra nybörjarlärare: hur kan man hjälpa elever att utveckla sina kunskaper i de språkliga strukturerna som mest behöver träning? Bergroth (2015, 75) påminner att trots att denna uppgift kan kännas omöjlig ska läraren inte tappa sin lust för uppgiften eftersom kunskapen att träna upp elevers språkliga färdigheter utvecklas så småningom.

3.4 Samarbete i språkbadsprogrammet

Föräldrarna har en viktig roll i språkbad. De kan vara till stor nytta till exempel när man skaffar läromaterial, arrangerar utflykter och fester, skjutsar eleverna och så vidare (se Heikkinen, 2007, 68). Björklund m.fl. (1996, 5) råder språkbadslärare att skapa svenskspråkiga nätverk genom att samarbeta med elevers föräldrar och olika organisationer. Föräldrarna har mångsidiga kunskaper i olika områden och de kan känna någon som skulle vilja berätta om sitt arbete eller intresse till språkbads elever. En värdefull insats av föräldrarna är om de ger språkbads eleven en chans att delta i en svenskspråkig fritidsaktivitet utanför skolan. Då får eleven ännu mer träning i målspråket och möjlighet att delta i ett svenskspråkigt samtal med jämnåriga ungdomar. Den kunskap som eleverna skaffar sig genom fritidsintressen kan också vara till nytta för språkbadsläraren när hen genomför undervisningen i skolan (Björklund m.fl., 1996, 19).

En skola som erbjuder språkbad tar på sina nätsidor upp en utmaning som kan uppstå när eleverna kommer in i puberteten: språkbads elevens vilja att använda målspråket och utveckla sina färdigheter i målspråket kan minska. Då blir samarbetet mellan lärarna och föräldrarna speciellt viktigt för att de tillsammans kan stödja elevers självkänsla och

språkliga identitet (Lauttasaaren yhteiskoulu, 2017.). Bergroth (2015, 75) skriver att alla parter – språkbadsleven, lärarna och föräldrarna – ska ha tillräckligt med kunskap om hur eleven kan tillägna sig olika ämnesinnehåll på sitt modersmål och på språkbadsspråket. Det hjälper när man funderar på hur man kommer över de problematiska faserna och på vilket sätt man bäst kan stödja elevens språkliga utveckling.

Samarbetet mellan språklärare och ämneslärare är mycket viktigt då språkbadsleverna börjar högstadiet. I detta skede sker det ganska stora förändringar i programmet – en avsevärd skillnad är att eleverna inte längre har bara en språkbadslärare utan många ämneslärare. Arbetssätten på lågstadiet brukar vara sådana där eleverna har en aktiv, deltagande roll, men på högstadiet kan lärare ha ett mer föreläsande grepp i undervisningen. (Antola, 2007, 32, enligt Nikula & Marsh, 1997.) Detta kan leda till att eleverna inte tillräckligt ofta får möjligheter att använda målspråket och språkkunskaperna inte utvecklas vidare. Dessutom minskar antalet lektioner på språkbadsspråket på högstadiet, så språkanvändningssituationerna blir ännu färre (se Buss, 2007, 100).

Buss (2007, 101) betonar hur viktigt det är att språkbadsleverna skulle ha möjlighet till svenskspråkig kommunikation med jämnåriga (även Björklund m.fl., 1996, 21). På det här sättet får språkbadsleverna möjlighet till ett ledigare språkbruk och de lär sig också ungdomsspråkets normer på målspråket (Buss, 2002, 73). Samarbete med svenskspråkiga skolor skulle erbjuda sådana tillfällen där språkbadsleverna skulle kunna tala svenska med de jämnåriga eleverna men enligt Buss (ibid.) har man inte lyckats skapa täta kontakter mellan språkbadsklasser och svenskspråkiga klasser. Detta betyder att den viktigaste språkmodellen i skolmiljön är språkbadsläraren och sådana situationer där språkbadsleverna kan använda målspråket med jämnåriga blir beklagligt få (Buss, 2002, 68).

Björklund m.fl. (1996, 20) har ändå ett förslag på hur språkbadare i skolmiljön kan kommunicera på svenska med jämnåriga: språkbadsklubbar. I de här klubbarna möter språkbadslever i olika ålder varandra och sysslar med olika aktiviteter tillsammans. Aktiviteterna kan vara idrottsliga eller egentligen vad som helst – det kan till och med vara fråga om ett gemensamt projekt, såsom nattskola. Sysselsättningarna där olika åldersgrupper är blandade kan vara speciellt gynnsamma för yngre språkbadare. De får höra hur de äldre

språkbads eleverna kommunicerar på svenska och detta kan öka motivation att lära sig mer målspråket. (ibid.)

Det lönar sig att berätta för språkbads eleverna om svenskspråkiga fritidsaktiviteter för att de skulle få använda sin svenska också utanför skolmiljön. Björklund m.fl. (1996, 19-20) föreslår att man borde ta reda på vad de lokala föreningarna har att erbjuda, till exempel *Finlands Svenska Ungdomsförbund* eller *Finlands Svenska Marthaförbund*. I arbetar- och medborgarinstituten kan man hitta olika kurser som är lämpliga för språkbadare. Trots att den viktigaste språkliga uppgiften som föräldrarna har är – att stödja språkbads elevens modersmålsutveckling – är det nyttigt om de uppmuntrar sitt barn till att använda svenskan också utanför skolan. Tillsammans kan familjen besöka bibliotek och låna svenskspråkigt material, delta i svenskspråkiga aktiviteter eller använda svenska i äkta kommunikationssituationer under en semesterresa. (ibid.)

3.5 Läromedel och metoder i språkbad

En språkbadslärare ska vara entusiastisk och kreativ eftersom hen måste skapa eget läromaterial och också ha en förmåga att selektivt använda färdigt läromaterial. Det finns inte särskilda läroböcker och lärarhandböcker för språkbadsundervisning. (Bergroth, 2015, 2.) Sådana läroböcker som är avsedda för svenskspråkig undervisning kan man naturligtvis utnyttja (se Lauttasaaren yhteiskoulu, 2017). Antagligen är situationen lättare för en erfaren lärare som har hunnit samla in material under åren än för en begynnande lärare som inte har något färdigt läromaterial. Björklund m.fl. (1996, 6) föreslår att om man har brist på svenskspråkiga böcker eller tidningar kan man utbyta material med andra språkbadsklasser eller svenskspråkiga skolor. En sådan tanke kunde lärarna utnyttja mer också sinsemellan och utbyta olika läromaterial och idéer om arbetssätt med varandra. Det tar mycket tid att till exempel tillverka ett brädspel eller komma på alternativa arbetssätt för ”den traditionella undervisningen”, så varför inte samarbeta och minska på arbetsbördan?

3.5.1 Vad kan man använda i stället för traditionella läroböcker?

Svenskspråkiga massmedia är ett viktigt läromaterial i språkbadsundervisningen. Man kan titta på svenskspråkiga program på TV överallt i Finland, lyssna på radiosändningar

på svenska eller läsa svenskspråkig litteratur. Det finns både ett rikssvenskt och ett finlandssvenskt utbud. I förskoleåldern är TV och böcker de viktigaste läromedlen. Vuxna läser böcker för barn och förutom att barnen är aktiva lyssnare deltar de i verksamheten genom att bläddra i böcker och titta på bilder. (Björklund m.fl., 1996, 6, 12.) Kaskela-Nortamo (2007, 74) berättar att hon brukar besöka bokbussen med sina elever. Eleverna har egna lånekort och de får låna valfria ”pulpvetböcker” som man sedan läser under lästimmor. Litteratur kan man också utnyttja i ämnesundervisningen, även i huslig ekonomi, fast man i hög grad övar manuella färdigheter. Internetutbudet är enormt och texter av olika slag kan selektivt anknytas till ämnets innehåll.

Kaskela-Nortamo, som huvudsakligen har undervisat lågstadieelever i språkbild, nämner texter som väsentligt läromaterial. Texter och ord kan till exempel finnas laminerade på olika ställen i klassrummet eller delas ut till eleverna. Texterna anknyter alltid till pågående tema (mer om helhetsundervisningen i kapitel 3.5.3). Som exempel nämner hon texter om björnen och igelkotten som hörde till temat ”höst”. (Kaskela-Nortamo, 2007, 72.) Texter kan man behandla med språkbilds elever i olika åldrar och välja kravnivån enligt elevernas kunskaper. Med tanke på ämnesundervisning är texter och ord säkert värdefulla i klassen för att speciella termer kan vara svåra att tillägna sig. Om man ser en bild på ett rivjärn och dess term står på svenska under bilden, använder man olika sinnen samtidigt. Så småningom stannar nya ord kvar i minnet och blir en del av elevernas aktiva ordförråd.

Björklund m.fl. (1996, 12) ger rådet att utnyttja sådant TV- och filmmaterial som eleverna själva är engagerade i, för på så sätt utvecklas den passiva språkfärdigheten, förståelsen. Ändå påminner de om att man inte ska glömma läsningen för då man läser ser man skriftspråket och överhuvudtaget utvecklar läsningen många andra färdigheter.

Enligt Björklund m.fl. (1996, 10) är svenskspråkig musik och filmer centrala läromedel i undervisningen för de ökar motivationen hos elever mer än till exempel läroböcker. Att använda film, böcker och musik som huvudsakliga läromedel låter fascinerande men kräver säkert ett systematiskt grepp av läraren. En stor fördel med traditionella läroböcker är att innehållet baserar sig på det som sägs i den nationella läroplanen. När man skapar materialet själv, måste man känna läroplanen tillräckligt bra för att målen med undervisningen ska nås. Saari (2006, 173) påminner om att också språkbildsundervisningen ska

vara systematiskt och ha tydliga mål så att undervisningen inte blir lösryckt sysslande kring olika ämnen.

3.5.2 Stationsarbete

Språkbadsläraren Kaskela-Nortamo (2007, 73) berättar om *stationsmetoden* som är ett vanligt arbetssätt i språkbad. Metoden används också i den traditionella undervisningen men troligen inte så permanent som i språkbad. I språkbadsundervisning pågår stationerna en längre period än bara en lektion. Kaskela-Nortamo har brukat ha fem stationer i klassen: *tema, bibliotek, skrivning, matematik och spel*. På stationerna har man självinstruerande samt mer styrda uppgifter, såsom läs- och skrivuppgifter, forskaruppgifter, korsord, räkneuppgifter, tankenötter, ordsökningsuppgifter och olika spel. Uppgifterna på stationerna anknyter ofta till det pågående temat. En del av uppgifterna kan eleverna avlägga i egen takt och välja vilka uppgifter som de vill göra. Eleverna antecknar avlagda uppgifter i sitt eget häfte. Lärarens roll är att handleda arbete, visa lämpliga informationskällor och ge elever individuellt stöd. (ibid.)

Ett av målen i ämnet huslig ekonomi är att lära ut informationshantering och stationsarbetet kunde vara ett meningsfullt sätt för eleverna att öva ifrågavarande kunskaper. Informationshantering i huslig ekonomi betyder att eleven kan söka och bedöma hushållsrelaterad information samt fatta beslut på basis av denna information. Att eleven kan hitta på olika lösningar i olika situationer och tolka hushållsrelaterade anvisningar och symboler hör också till dessa kunskaper (POPS, 2014, 438.). Som ämne har huslig ekonomi en praktisk karaktär (Palojoki & Wennonen, 2015, 6) vilket möjligen betyder att det kan vara krävande för läraren att evaluera hurdana färdigheter i informationshantering enskilda elever har. En av de största utmaningarna i undervisningen i huslig ekonomi har redan länge varit hur man ska lyckas förena teori och praktik (ibid., 23). På stationer kunde man öva hushållskunskaper som kräver både teoretisk och praktisk kunskap. Till exempel på en tvättstationsstation kunde eleverna först söka information om sortering av tvätt (teoretisk kunskap) och sedan själva fylla tvättmaskinen och välja det rätta programmet (praktisk kunskap).

3.5.3 Helhetsundervisning och närmiljön

Helhetsundervisning (kallas också tema- eller projektundervisning) i språkbad betyder att man under en längre temaperiod behandlar ett visst tema på en djup nivå, både innehållsligt och språkligt. En temaperiod innehåller mycket upprepning och under perioden används undervisningsmetoder där olika sinneskanaler växlar. (Eklund, 2007, 147–148; Kaskela-Nortamo, 2007, 71.) Heikkinen (2007, 61) betonar att ett tema inte är bundet till ett läroämne utan temat behandlas ur olika perspektiv i olika ämnen. Till exempel i Lauttasaaren yhteiskoulu har språkbads elever i högstadiet ett tema för varje skolår – i sjunde klass temat *Jag*, i åttonde klass temat *Vi i Finland* och i nionde klass temat *Vi i Norden*. (Lauttasaaren yhteiskoulu, 2017.)

Helhetsundervisning betonas allt mer i den nya läroplanen, vilket betyder att den inte längre är något unikt för språkbadsundervisning utan gäller all grundläggande utbildning i Finland. Helhetsundervisning kan genomföras till exempel så att man samtidigt behandlar samma tema i flera skolämnena eller så att läroinnehåll indelas i perioder som följer på varandra. Idén med den helhetsskapande undervisningen är att eleverna lär sig att förstå förhållandet mellan olika fenomen samt får träna kollaborativt lärande (Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014, 31.) Helhetsundervisning är alltså inte längre något unikt för språkbadsundervisning utan i och med den nya läroplanen blir det en del av varje grundskolans vardag.

Närmiljön har en stark roll i helhetsundervisningen. Ämnesinnehåll lärs ut i autentisk interaktion vilket betyder att läraren ska erbjuda elever äkta kommunikationssituationer där de kan öva målspråket. Björklund m.fl. (1996) har för tjugo år sedan gett konkreta exempel på hur man kan utnyttja närmiljön och de där råden kan man ha nytta av även idag. Man kan besöka institutioner, ämbetsverk eller andra intressanta platser där det finns svenskkunniga personer. Man måste inte alltid lämna skolbyggnaden utan klassen kan bjuda in gäster som är experter på det aktuella temat. Om temat är till exempel trafik, kan man bjuda in en polis som berättar om trafikreglerna. Det är inte fråga om en föreläsning utan eleverna är aktiva inlärare som lär sig genom äkta interaktion – de ställer frågor och övar verkliga kunskaper tillsammans med experten, såsom hur man korsar vägen vid skyddsväg och så vidare (ibid.). Som jag ser det är det ändå viktigt att regelbundet lämna

klassrummet och öva språket utanför skolan för att eleverna inte ska tro att språkbads-språket endast är något som hör till skolan. Björklund m.fl. (ibid.) betonar att man inte ska glömma det som språkbadslevers föräldrar har att erbjuda. På arbetsplatser finns ofta någon som kan svenska och gärna berättar för eleverna om sitt område.

Huslig ekonomi ett tvärvetenskapligt konst- och färdighetsämne, vilket betyder att också arbetsfältet är brett. Läroplanen definierar tre stora delområden i huslig ekonomi: *mat-kunskap och matkultur, att bo och leva tillsammans* och *konsument- och hushållskunskap i hemmet* (Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014, 438–440). Flera föräldrar arbetar säkert på dessa områden så det torde vara relativt enkelt för hushållsläraren att skapa kontakter med experter.

Om man vill utnyttja närmiljön i ämnet huslig ekonomi skulle det kunna vara fruktbart att bjuda in till exempel en lokal kock eller jordbrukare som skulle prata om näring med eleverna. Då man behandlar konsumentkunskaper med sjundeklassister kunde man till exempel besöka Konkurrens- och konsumentverket. Björklund m.fl. påminner att det inte är viktigt att en expert har en viss titel, utan det viktigaste är erfarenhet och lust att berätta för språkbadsleverna om sitt intresse. Det är viktigt att planera besöken ordentligt i förväg och beakta elevernas språkliga nivå. Speciellt värdefulla är olika besök och experter då temat är svårt för läraren att åskådliggöra. (Björklund m.fl., 1996, 9–10.) Nuförtiden möjliggör internetutbudet att också svårhanterliga teman kan behandlas åskådligt under lektioner, men som jag ser det behövs äkta, naturlig interaktion ändå. Om till exempel återvinning skulle behandlas i huslig ekonomi, kunde man visa ett videoklipp om hur blandavfallet produceras till energi. Efter det kunde man diskutera ämnet tillsammans i klassen så att eleverna har möjlighet att fråga, undra och utbyta åsikter. Teman måste behandlas så att eleverna har möjlighet att tala kring ämnet på målspråket – på det sättet tillägnar de sig både nytt läroinnehåll och terminologi.

3.6 Innehållsbetonad undervisning

Språkbadsspråk är ett mål och ett medel. I undervisningen betonas mer hur eleverna behärskar läroinnehållet än hur bra de kan målspråket. Egentligen kan man inte skilja de här

delområdena helt från varandra. (Bergroth, 2015, 3.) Enligt Heikkinen (2007, 66) fungerar språkbadspråket som ett omedvetet medel för inläringen. Björklund m.fl. (2007, 9) konstaterar att ju yngre språkbadsbarn är, desto omedveten är språkets roll. Bergroth (2015, 3) påminner ändå att man medvetet behöver utveckla kunskaper på båda språken för att eleverna ska kunna tillägna sig mer kognitivt krävande och abstrakta ämnesinnehåll. Sannolikt blir språkbadseleverna mer medvetna om språket i högstadieåldern då lärostoffet blir mer akademiskt och uppgifterna mer krävande. Också Sipola (2006, 152) uppmanar att läraren ska fästa uppmärksamhet vid den språkliga formen. Om läraren till exempel struntar i att korrigera fel, kan det leda till att eleverna inte uppnår samma nivå som målspråkstalare. I kapitel fyra ges exempel på hur språkbadsläraren kan korrigera elevers felaktiga uttryck.

Meningen är inte att endast läraren korrigerar språkliga fel utan att få eleverna att själv fundera på den rätta språkliga formen. Swain (2011, 52) presenterar en språkinlärningsstrategi, *dictogloss*, där grammatisk kunskap utvecklas samtidigt med ämneskunskap. Det är fråga om samarbetsinläring, där varje elev bär ansvaret för det gemensamma målet. Läraren läser autentiskt material som har en anknytning till det pågående temat och som innehåller grammatiska strukturer som ska övas. Eleverna lyssnar och antecknar ord och uttryck. Efter det diskuterar eleverna i smågrupper och sammanfattar innehållet genom att använda de rätta grammatiska formerna. Till slut presenterar varje smågrupp sitt arbete till de andra i klassen och får feedback av läraren. (ibid., se även Kaskela-Nortamo, 2007, 74–75.) Tekniken kunde tillämpas mycket väl i undervisningen i huslig ekonomi. Det autentiska materialet kunde vara till exempel ett recept eller en instruktion för städning. *Dictogloss*-metoden skulle möjligen hjälpa eleverna fästa uppmärksamhet på de kritiska punkterna av arbetet och samtidigt lära dem till exempel att bilda imperativformer som är mycket vanliga i olika anvisningar.

3.7 Språkinläring med hjälp av naturliga samtal

Huvudsakligen tillägnas målspråket i språkbadsprogrammet genom naturliga kommunikationssituationer. Man försöker göra språkinläringen så naturlig som möjligt – med hjälp av språket kan man kommunicera och uttrycka tankar. Idén är att i språkbad tillägnar man sig målspråket på samma sätt som sitt modersmål. Synen på språkinläringen är

konstruktiv, vilket betyder att eleverna tillsammans med läraren konstruerar de språkliga komponenter som behövs i kommunikationen. Björklund m.fl. (2007, 9–10) förespråkar den kommunikativa språkinläringen för att när elever behöver språket i autentiska kommunikationsbehov, är de också motiverade att använda språket. (ibid.)

Det är speciellt viktigt att språkbads eleverna från första början får positiva erfarenheter av att använda målspråket och att de känner att deras svenska också kan användas utanför skolmiljön. Om eleven är van vid att endast i skolan kommunicera på svenska, blir möjligheterna att använda svenska i andra kontexter mycket begränsade. Med hjälp av autentiska och kontinuerliga kontakter med finlandssvenska personer känner eleverna att de vågar och kan tala svenska. (Björklund m.fl., 1996, 4.)

Ämneslärarsystemet i Finland möjliggör att den språkliga inputen som språkbads eleverna får blir mycket rik i högstadieåldern. Då har varje ämne en egen lärare och också olika kön är representerade. I lågstadiet är klassläraren den huvudsakliga språkkontakten medan man i högstadiet får flera samtalspartner. Varje ämneslärare har sitt eget sätt att tala, och när språkbads eleverna får höra olika varianter av språkbadsspråket, utvecklas deras språkfärdigheter ännu mer. (Buss, 2007, 101.)

I språkbad är sättet att lära sig ett nytt språk ganska annorlunda jämfört med den traditionella språkundervisningen, även om den kommunikativa aspekten redan i några årtionden har synts i all undervisning av främmande språk (se Harjanne & Tella, 2008, 6). I språkbad går man från det stora till det lilla – först lär eleverna sig språket som en helhet och när språkkänslan utvecklas blir det möjligt för dem att plocka isär språket i olika bitar. Man undviker att presentera språket som ett system vars olika regler man måste behärska för att kunna uttrycka sig. (Björklund m.fl., 2007, 9–10.)

En central språklig princip i metoden kallas Grammonts princip, vilket betyder att språkbadslärarna talar endast svenska för eleverna. Andra lärare har hand om den undervisningen som sker på elevernas modersmål. En fördel med enspråkig kommunikation är att eleverna får vara i kontakt med språkbadsspråket så mycket som möjligt. En annan fördel är att de språkliga rollerna är tydliga: då eleven förknippar språkbadsläraren med språkbadsspråket kan det kännas naturligare att använda språk som inte är eget modersmål. (Bergroth, 2015, 3; även Björklund m.fl., 2007, 10.)

Eleverna uppmuntras till att använda språkbadspråket men det är inte förbjudet att använda modersmålet. Målet är att språkbadselever också skulle använda svenska sinsemellan, inte endast med pedagogerna och skolpersonalen. Även om eleven uttrycker sig på finska, svarar språkbadspedagogen på svenska och uppmuntrar eleven till svenskspråkig kommunikation. Så småningom blir eleverna aktiva språkbrukare och kommunikationen blir ännu mer enspråkig (Mård-Miettinen & Palviainen, 2014.) Det är naturligt att språkbadseleverna gärna använder finska sinsemellan eftersom det är det språk som de har använt från första början när de har blivit bekanta med varandra och det kan kännas svårt att byta kommunikationsspråket senare (Buss, 2002, 73).

4 Redskap för språkbadsundervisning

Som det redan har kommit fram, är en av språkbadslärares viktigaste uppgifter att stödja elevens språkliga utveckling. Det finns vissa redskap som kan vara till nytta då läraren bedriver språkbadsundervisning. Nedan presenteras två tekniker som läraren kan använda när hen uppmuntrar eleverna till en svenskspråkig kommunikation eller vill förbättra förståelsen av språkbadsspråket hos eleverna.

4.1 Uppmuntran till svenskspråkig kommunikation

När läraren försöker få eleverna använda svenska i klassrummet går det inte att tvinga dem. Heikkinen (2007, 65) presenterar ”nyckelordsmetoden” som hon brukar använda när hon försöker att få eleverna att kommunicera på svenska. Idén i nyckelordsmetoden är följande: när eleven säger någonting på finska, svarar läraren på svenska genom att repetera elevens budskap och sedan fortsätter kommunikationen på svenska utan att eleven ens själv märker det (se även Mård-Miettinen & Palviainen, 2014). Exemplet nedan är en påhittad situation med användning av nyckelordsmetoden på en lektion i huslig ekonomi:

Eleven: *Mä leivoin kääretorttua eilen.*

Läraren: *Jaha, du bakade rulltårta igår.*

Eleven: *Jo, rulltårtan var jättegott!*

(Heikkinen, 2007, 65).

Trots att användning av modersmålet inte är förbjuden i språkbad, uppmuntras eleverna att tala svenska. Eleverna ska vara medvetna om vilka situationer där de förväntas använda språkbadsspråket och förstå att användningen av språkbadsspråket är en del av inlärningen. (Swain & Lapkin, 2013.) Det finns säkert variation i hur olika lärare förhåller sig i användningen av finskan i klassrummet. Heikkinen (2007, 65) säger att hon har tillåtit sina elever att berätta spontana, personliga berättelser på finska men när det är fråga om något som man just har behandlat i klassen, kräver hon att de använder svenska.

4.2 Metoder för att underlätta förståelsen

Mård-Miettinen (2007, 34–44) betonar betydelsen av lärarnas medvetna språkliga planering i språkbadspedagogik – speciellt när elever ännu inte kan språkbadsspråket så bra. En del av klassrumsaktiviteterna upprepas på liknande sätt på varje lektion och den kommunikation som förekommer i dessa aktiviteter kan man utnyttja. När läraren ungefär vet vilka språkliga komponenter samtalet kommer att bestå av, kan hen i förväg planera sitt eget språkbruk och på det sättet förbättra kvaliteten hos sin egen output och elevernas output.

Garcia (2009) listar sådana verktyg som pedagogen kan utnyttja i tvåspråkig undervisning för att förbättra förståelsen hos eleverna: återkommande och förutsägbara rutiner, klart och tydligt språkbruk, upprepningar, kontextualisering med hjälp av icke-verbala signaler (gester, miner, bilder, kroppsspråk), att förklara verksamheten verbalt och att skapa samband mellan det nya och det som man lärt sig tidigare. (se Mård-Miettinen & Palviainen, 2014; även Heikkinen, 2007, 66).

Heikkinen (2007, 65) påminner om att språkbadsläraren inte ska underlätta sitt språkbruk för mycket och alltid ge synonymer. Det är gynnsamt för eleverna att höra och använda nya ord. Läraren ska i förväg fundera på kontexten där det nya ordet används, så att det blir lätt för eleverna att förstå.

När man lär sig kunskaper i huslig ekonomi är det viktigt att känna olika köksverktyg och arbetsutrymmen. Eleven ska kunna många specifika ämnesord för att verksamheten i klassen för huslig ekonomi överhuvudtaget kan starta. (Haverinen, 2009, 65, 68–71.) Det kan ta tid att tillägna sig dessa ord, även på modersmålet, så det är ingen lätt uppgift för språkbadare när högstadiet börjar och ämnesundervisningen medför många nya termer som ska behärskas. Haverinen (ibid.) råder lärare i huslig ekonomi att redan från början att satsa på demonstration genom att visa olika arbetsredskap och arbetsmoment. När man lär ut manuella färdigheter kan det vara lättare att åskådliggöra genom att visa än att förklara verbalt, till exempel hur en bra jästdeg känns eller hur man kavlar ut deg för karelska piroger. Ytterligare uppmanar Haverinen (2009, 72) lärare i huslig ekonomi att använda

metaforer och idiom i undervisningssituationer eftersom de kan hjälpa elever bevara något nytt i minnet.

5 Material och metod

I det följande berättar jag om intervjuerna som gjordes för denna undersökning. Först presenteras utgångspunkter för en kvalitativ temaintervju. Efter det berättar om jag formuleringen av intervjufrågorna. Kort beskriver jag också materialinsamlingen som i sig var ett väldigt intressant projekt. Sedan ges en kort beskrivning av de fyra intervjuade lärarna. Till slut redogör jag för hur jag har bearbetat intervjumaterialet.

5.1 Kvalitativ temaintervju

När syftet med en studie är att förstå handlingsmönster och urskilja likheter och skillnader mellan dem, rekommenderar Trost (1997, 15–16) en kvalitativ undersökningsmetod. Jag strävar efter en djup förståelse av hushållslärarnas praktiker i språkbadsundervisningen och har därför valt att göra en kvalitativ studie.

Den här undersökningen baserar sig på fyra lärarintervjuer. Jag har intervjuat fyra lärare i huslig ekonomi som undervisar språkbadselever på högstadienivå. Antalet informanter var litet för att jag ville undvika att intervjumaterialet skulle bli för stort och svårhanterligt (se Trost, 1997, 110). Intervjuerna gjordes ansikte mot ansikte och spelades in. Fördelen med inspelningen var att jag kunde koncentrera mig på intervjun i stället för att hastigt göra anteckningar om allt intressant som kom fram under intervjuerna (se Trost 1997, 50). Längden på intervjuerna varierar från 27 minuter till 59 minuter. Intervjuformen är en så kallad kvalitativ halvstrukturerad temaintervju som påminner om diskussion mellan intervjuare och informant (Ruusuvaori, 2005, 12–13). Det är inte fråga om en öppen intervju utan vissa förutbestämda teman styr intervjuens gång. I en temaintervju har intervjuaren i förväg bestämda teman men också andra synpunkter kan behandlas. Informanternas egen upplevelsevärld, det vill säga, deras tankar, känslor och upplevelser intresserar forskaren i en temaintervju (Hirsjärvi & Hurme, 2000, 47; se även Trost, 1997, 24.)

I de lärarintervjuer som jag gjorde för denna undersökning hade jag en intervjuguide som stöd (se bilaga 2). Intervjufrågorna var noggrant formulerade, vilket berodde på min oerfarenhet som intervjuare. På det sättet kunde jag undvika situationer där jag eller infor-

manten inte skulle ha någonting att säga. I intervjuguiden ingick tre stora teman som delades in i mindre, mer specifika frågor. Alla tre huvudteman behandlades med varje informant men i vilken utsträckning ett visst tema behandlades berodde på den intervjuade läraren. Ibland kom diskussionen in på ett sidospår och teman utanför intervjuguiden diskuterades. Att intervjun var en halvstrukturerad temaintervju möjliggjorde att jag också fick veta värdefulla saker om språkbild som jag inte hade insett att fråga. Intervjuerna var också på det sättet öppna att jag kunde ställa frågor till informanterna i varierande ordning.

Syftet med denna undersökning är att ge kunskap om ett specifikt ämne som vi i allmänhet vet ganska lite om. Som sagt finns det, litteratur om språkbildspedagogik men ämnesspecifika kunskaper saknas. När man forskar i sådana teman som informanter kanske inte är så medvetna om eller om känsliga teman, är en temaintervju en lämplig intervjuform (Hirsjärvi & Hurme, 2000, 47). Det finländska utbildningssystemet möjliggör att lärarna har mycket pedagogisk valfrihet – man har ju ett visst innehåll i läroplanen som styr undervisningen men när det gäller metodologiska frågor kan en lärare i princip genomföra undervisningen på sitt eget sätt. De teman som står i fokus för denna undersökning kan vara känsliga för informanterna för att de möjligen inte är vana vid att för andra människor motivera sina val som gäller undervisningen. Lärarna kan också känna press inför intervjuaren om de vet vilka metoder man borde använda i språkbildsundervisningen men deras egen undervisning inte motsvarar språkbildsmetodens principer.

5.2 Intervjuguide

För några år sedan skrev jag en biämnessuppsats om hur man lär ut kunskaper i huslig ekonomi i språkbildsundervisningen⁵. Uppsatsen var en genomgång av litteraturen om undervisningen av huslig ekonomi i språkbild för ingen empiri var med. Ändå har detta arbete varit till nytta när jag har försökt analysera vilka faktorer hushållsläraren ska beakta i undervisningen av språkbildselever. Med hjälp av de iakttagelserna har jag formulerat intervjufrågorna för denna undersökning. Vi tar ett exempel. I biämnessuppsatsen konstaterar jag att genomförandet av helhetsskapande undervisning borde vara relativt enkelt i

⁵ Rantasuo, E. (2015). Näkökoulmia kotitaloustaidon opettamiseen kielikylpyopetuksessa. Opublicerad biämnessuppsats. Hushållsvetenskap. Helsingfors universitet.

huslig ekonomi. Man kan lätt kombinera teman i huslig ekonomi med teman från andra skolämnena. Till exempel matematik behövs i samband med inläringen av konsumentkunskaper. Biologi och hälsokunskap kommer oundvikligen med när man lär ut näringskunskap. När kunskaper i matlagningen utvecklas är det mycket fruktbart att ta med kemi och fundera på jäsningen av kanelbullar ur en djupare synvinkel. I denna avhandling vill jag ta reda på om lärarna i huslig ekonomi verkligen har kombinerat innehåll i huslig ekonomi med andra skolämnena och därför lyder två frågor i intervjuguiden så här:

Hur har ni behandlat innehåll i huslig ekonomi som en del av temaundervisning?

(översättning)

Har du bedrivit undervisning över ämnesgränserna, det vill säga, samarbetat med andra skolämnena? (översättning)

I intervjuguiden hade jag tre huvudteman. Det första temat handlade om undervisningsmetoder som hushållslärarna använder i undervisningen av språkbadsklasser. Detta tema var det mest omfattande och det delades in i många mindre frågor. Mitt syfte var att ta reda på hur lärarna i praktiken följer språkbadspedagogikens principer. Inom detta tema diskuterades bland annat läromedel, undervisningsspråk, temaundervisning, samarbetet med föräldrar och andra grupper och befrämjandet av kulturkännedom. Med hjälp av den kunskap som jag fick genom detta tema strävade jag efter att svara på min första forskningsfråga (Hurdana undervisningsmetoder och arbetssätt använder hushållslärare i språkbadsundervisningen?).

Det andra stora temat berörde språkliga frågor, såsom på vilket språk eleverna kommunicerar med läraren eller på vilket sätt läraren försöker främja elevernas språkkunskaper. Detta tema hörde ihop med min andra forskningsfråga (På vilket sätt beaktar hushållslärare de språkliga målen i språkbad och stöder språkbadslevers språkliga utveckling när de planerar och genomför undervisningen?). Inom det tredje temat diskuterades möjliga utmaningar som hushållslärare har mött i undervisningen av språkbadsklasser (forskningsfråga nummer tre: Hurdana utmaningar upplever hushållslärare i att genomföra språkbadsundervisning?). Som sagt gick intervjuerna inte framåt i en sådan här logisk ordning utan temana var delvis överlappande. Av den orsaken behandlades varje fråga när det föreföll naturligt, till exempel när den intervjuade tog upp

temat. För att få en mer omfattande bild av intervjufrågorna, se bilaga 2 där intervjuguiden finns i sin helhet.

5.3 Materialinsamling

Intervjuerna för denna undersökning genomfördes under våren 2017. Jag skickade e-post till alla grundskolor i huvudstadsregionen där det finns språkbadsundervisning och frågade om hushållslärarnas beredskap att delta i min undersökning. Materialinsamlingen blev ett relativt utmanande projekt för att det visade sig att så få skolor erbjuder huslig ekonomi till språkbadsklasser på svenska. Det var flera som inte alls svarade på mitt mejl och några som var intresserade men inte kunde delta för att de endast undervisar språkbadselever på finska. Till slut lyckades jag hitta tre lärare i huslig ekonomi som lämpade sig för att delta i undersökningen⁶ och ville berätta om sina erfarenheter. En extra informant fick jag av en slump: jag hade en intervju med en lärare och då mötte jag hennes kollega som också anmälde sitt intresse att delta i undersökningen. Totalt intervjuade jag fyra lärare i huslig ekonomi och den sammanlagda längden på intervjuerna blev 192 minuter.

Alla intervjuer genomfördes på finska. Intervjusituationerna var fridfulla och det rådde en god anda. Jag intervjuade tre lärare på deras arbetsplatser och en lärare träffade jag på ett ostört kafé. Innan intervjuerna satte igång presenterade lärarna klassrummen för undervisningen i huslig ekonomi och samtidigt småpratade vi lite. Det gjorde stämningen avslappnad. Informanterna fyllde i en blankett där det efterfrågades bakgrundsinformation (namn, ålder, modersmål) och ett skriftligt tillstånd för inspelandet av intervjun (se bilaga 1). Då vi började med själva intervjun berättade jag först om undersökningens syfte samt vilka olika teman som ska diskuteras. Jag utmanade också lärarna att vidareutveckla sådana tankar som kom fram under intervjun.

Den första intervjun blev den kortaste, endast 27 minuter lång medan de andra tre i genomsnitt var 55 minuter långa. Att den första intervjun blev tydligt kortare berodde säkert på att jag var lite nervös och inte kunde föra diskussionen framåt såsom jag gjorde med

⁶ Det enda kriteriet för informanten var att hen undervisar minst en språkbadsklass i huslig ekonomi på svenska.

de andra informanterna. Så småningom började rollen som intervjuare kännas naturlig och intervjuerna blev givande diskussioner om huslig ekonomi och språkbåd.

5.4 De intervjuade lärarna

Fyra lärare i huslig ekonomi från huvudstadsregionen deltog i min undersökning. Lärarna hade varierande bakgrund – några hade mer undervisningserfarenhet än de andra och lärarna hade också olika ämneskombinationer. Det fanns överraskande mycket skillnader mellan lärarna hur de hade skaffat sig de teoretiska kunskaperna som behövs i undervisningen av språkbådsgrupper. En hade avlagt flera kurser i språkbådspedagogik medan en annan hade lärt sig allt om språkbådmetoden på egen hand. Den språkliga bakgrunden varierade också mellan lärarna: alla kunde givetvis svenska och finska men de hade lärt sig språken på olika sätt. I det följande presenterar jag kort informanterna en åt gången så att man får en bild av hurdana utgångspunkter lärarna har haft för att undervisa i språkbåd. För att skydda lärarnas anonymitet använder jag inte deras riktiga namn utan de påhittade pseudonymerna: *Birgitta*, *Maria*, *Helena* och *Kristina*. Också skolorna där lärarna arbetar förblir anonyma.

Birgitta

Den första informanten är en äldre och erfaren lärare som har svenska som modersmål. Läraren undervisar i årsklasserna 7–9 och hennes undervisningsämnen är huslig ekonomi och hälsokunskap. Birgitta undervisar huvudsakligen i en svenskspråkig skola men några gånger i veckan åker hon till en annan skola för att lära ut huslig ekonomi till språkbådsgrupper. Birgitta har arbetat i sju år som ämneslärare varav ett par år i språkbåd. Hon har inte fått någon utbildning i språkbåd utan börjat undervisa språkbådsgrupper på grund av att rektorn erbjöd henne uppgiften.

Maria

Den andra informanten är en medelålders ämneslärare i huslig ekonomi och hälsokunskap. Marias modersmål är finska men har utmärkta språkkunskaper i svenska för att hon är född i Sverige och bodde där till nioåring. Efter att ha blivit färdig med universitetsstudierna började Maria undervisa också på svenska och på det sättet fick hon snabbt

arbete som språkbadsämneslärare. Språkbadsklasser har hon undervisat i drygt tio år. Nu undervisar hon i årskurser 7–9.

Av mina fyra informanter är Maria den formellt mest behöriga att undervisa i språkbad. Hon har avlagt ett svenskt språkprov som egentligen är avsett för de lärare som undervisar i svenskspråkiga skolor i Finland och måste bevisa att de har tillräckliga språkkunskaper i svenska⁷. Enligt Maria är språkprovet inte obligatoriskt för den som undervisar i språkbad utan det är mer fråga om ett formellt bevis. Skolan har en aktiv roll som ”språkbadsverksamhetens befrämjare” och av den orsaken vill de visa att alla lärare som undervisar i språkbad också är behöriga. Maria har också för några år sedan vidareutbildat sig genom att avlägga en studieheltid vid Vasa universitet, där hela språkbadsverksamheten ursprungligen sattes i gång. Studieheltiden innehöll självständigt arbete, samarbete med kollegor och utbildningsdagar i Vasa. Läraren betonade vikten av social gemenskap hos språkbadslärarna och berättade hur värdefullt det hade varit att resa till Vasa med sina språkbadslärarkollegor. Att man kunde lämna skolmiljön för en stund och koncentrera sig på att skapa nya idéer hjälpte lärarna att utveckla fungerande praktik för skolans språkbadsundervisning.

Helena

Den tredje informanten är en medelålders ämneslärare i huslig ekonomi och religion som har många års erfarenhet inom språkbad. Helena har arbetat i sjutton år som lärare, varav fjorton som språkbadsämneslärare. Helenas modersmål är finska och hemspråket har varit finska men hennes pappa är tvåspråkig. Därför har Helena talat svenska med sina släktingar och behärskar ”vardagssvenska” mycket bra. Innan Helena började undervisa på svenska avlade hon språkexamen för att bevisa sin behörighet, vilket är ett krav i kommunen där hon undervisar. Då språkbadsverksamheten påbörjades för femton år sedan på hennes arbetsplats hade hon knappt med information om språkbadsmetoden. Helena har inte vidareutbildat sig för att hon upplever att hon inte har haft särskilt stöd av sin chef och för att Vasa, där fortutbildningen ordnas, är ganska långt ifrån huvudstadsregionen.

Helena har deltagit i temaeftermiddagar som har varit avsedda för alla språkbadslärare i kommunen och i dessa evenemang har uppträdande språkbadsforskare inspirerat henne i

⁷ Lag om grundläggande utbildning 21.8.1998/628, 37 §.

det vardagliga arbetet. Fast Helena har haft nytta av de här temadagarna, är hon lite besviken på att man brukar presentera språkbåd ur lågstadiets synvinkel och högstadiet får alltid så lite uppmärksamhet.

Christina

Den sista informanten är en äldre ämneslärare i huslig ekonomi. Christina har en lång lärarkarriär bakom sig – sammanlagt trettio år som lärare varav tjugofem i språkbåd. Hennes modersmål är svenska. Christina har inte avlagt studier i språkbåd men hon är medveten om att man kan vidareutbilda sig inom ämnet. Christina berättar att när hon började jobba med språkbåd år 1992 hade hon varken teoretisk kunskap om språkbåd eller praktiska verktyg för undervisningen. Christinas entusiasm och erfarenhet om teatervärlden har hjälpt henne skapa fungerande praktiker till undervisningen av språkbådsklasser.

5.5 Kvalitativ innehållsanalys

Efter inspelningen har jag noggrant gått igenom de inspelade intervjuerna och gjort anteckningar för att kunna hantera och analysera materialet. Materialet analyseras med innehållsanalytiska metoder, vilket betyder att jag försöker sammanfatta det oenhetliga materialet till en helhet, så att det blir möjligt att tolka och dra slutsatser. Teman som förekommer i lärarnas svar kategoriserades så att jag kunde se vad de har gemensamt och hur deras svar avvek från varandra (se Hirsjärvi, 2000, 147–149).

För att kunna svara på mina forskningsfrågor har jag analyserat materialet genom tematisering. Det betyder att det stora materialet har splittrats och grupperats enligt olika teman (Sarajärvi & Tuomi, 2009, 93). Syftet har varit att se hurdana uppfattningar de intervjuade hushållslärarna har om de tre stora temana: 1. Undervisningsmetoderna och arbetssätt i huslig ekonomi i språkbåd, 2. de språkliga målen i undervisningen och den språkliga utvecklingen hos språkbådseleven och 3. utmaningar i undervisningen av språkbådsgupper.

I analysen kommer jag att använda en teoribunden analysmetod, vilket betyder att den teoretiska referensramen syns i analysen. Jag söker inte endast någon färdig teori eller i

förväg bestämda kategorier ur materialet utan observationerna knyts ihop med den tidigare kunskapen om ämnet. I den teoribundna analysen sker slutledningen induktivt eller deduktivt beroende på hur starkt teorin styr forskarens observationer (se Tuomi & Sarajärvi, 2009, 96–97.) Mitt syfte är att ge själva materialet generera kategorier, vilket betyder slutledningen är mer induktiv än deduktiv (se Hsieh & Shannon, 2005).

6 Analys

I detta kapitel presenterar jag analysen för undersökningen. Analysen följer samma struktur som forskningsfrågorna. Först, i kapitel 6.1, behandlas temat om undervisningsmetoderna och arbetssätten. Detta följs av en beskrivning av hur lärarna beaktar de språkliga målen i undervisningen och stöder elevernas språkliga utveckling – kapitel 6.2. Till slut, i kapitel 6.3, behandlas de utmaningar som hushållslärarna har upplevt i undervisningen av språkbadsgrupper. Analysen berikas med citat som jag har översatt till svenska med respekt för det ursprungliga yttrandet.

6.1 Hushållslärarnas undervisningsmetoder i språkbad

Läromaterial

En intervjufråga handlade om läromaterial. Lärarna berättade om hurdan material och på vilket sätt de har använt i undervisningen och om sina önskemål gällande läromaterialet. Huvudsakligen var lärarna nöjda med det material som finns tillgängligt men läroböckerna fick kritik av flera lärare.

Alla fyra lärarna anger att de använder en svenskspråkig lärobok i huslig ekonomi som är avsedd för svenskspråkiga skolor. De flesta intervjuade berättar att de brukar bearbeta och sammanfatta innehållet i boken. Enligt Birgitta kan språkbadsleverna inte tillägna sig så mycket information och därför brukar hon sammanfatta de texter som finns i läroboken. På följande sätt beskriver Helena den lärobok som hon använder:

I principen är boken helt okej. I näringsdelen finns mer utmaningar. Den är liksom mer teoretisk och händer inte här och nu. Där måste man göra mer anteckningar och förenkla. Vilken som helst läroboksserie är sådan att läraren lite måste bearbeta den och tillägga något, till exempel i konsumentärenden som exakt inte motsvarar dagens läge. Jag hoppas att det skulle komma – eller jag vet att det ska komma en läroboksserie gjord av de svenskspråkiga hushållslärarna. För de här alla är översättningar från finskan. Och på vilket sätt har de blivit översatta, det är en annan fråga. (Helena)

På basis av Helenas kommentar kan man tolka att den svenskspråkiga läroboken i sin original form inte är den bästa för språkbadsundervisningen men den kan tillämpas enligt

egna behov. Lärarna följer inte strikt läroboken, vilket berättar om deras förmåga att vara kreativa (se Bergroth, 2015, 2). Helena kritiserar språket i boken för att översättningen inte alltid är den bästa och önskar få en läroboksserie som de svenskspråkiga hushållslärarna har skrivit. Helena tycker också att en del av innehållet i läroboken är gammaldags och Christina har en liknande åsikt:

Tiden har förändrats sedan man gjorde mjuka kakor med 200 g fett. Folk brukar säga att jag har det lätt för att jag kan använda samma recept i hundra år, men det kan jag inte. När det kommer en någon ny, modern grej, är det klart att vi lagar den. Man måste vara med i sin tid. Ett bra exempel på det här är tekakakor som måste anknytas till något mer sexigt, såsom irländska tekakor. (Christina)

Också Christina tycker att recepten i de svenskspråkiga läroböckerna är för långa och innehåller sådan information som inte är relevant. På den finska sidan har hon med invandrarelever använt en förenklad lärobok som är avsedd för specialundervisningen och en sådan lärobok skulle hon också vilja använda med sina språkbadsgrupper:

I boken borde stå ungefär så här: *Blanda ingredienserna i en skål*. Eller inte ens använda ordet *ingredienserna* utan mjöl, socker, potatis – si si si – så att den skulle vara ett fungerande verktyg för dem och för mig. Det är så himla komplicerad, den där boken. (Christina)

Maria anger att hon inte lägger så mycket vikt vid läroboken utan engagerar eleverna i en mångsidig informationssökning. Hon brukar skriva matrecept själv eller söka på nätet. Hon brukar samla in de nya, väsentliga begreppen och projicera dem på tavlan. Maria, såsom de andra tre lärarna, använder också material som är tillgängligt på internet: nätsidor, videoklipp, färdiga diabilder, *Kahoot* och sånger. Ibland visar Birgitta ett videoklipp om någon arbetsfas i stället för att själv demonstrera, till exempel hur man rullar en rulltårta eller skalar potatisar.

Christina berättar om en svenskspråkig sång som hennes elever skulle vilja titta på om och om igen. Den heter "*Du kan inte stoppa köttbullar i näsan Marcus*", vilket avslöjar att sången är humoristisk. Christina säger att sången egentligen inte är del av undervisningen men hon har märkt att den ökar elevernas motivation och den positiva stämningen i klassen – av den orsaken har hon spelat sången för eleverna när de har haft köttbullar på programmet. Vid jultiden har Christina brukat sjunga julsånger med sina elever. Även

Björklund m.fl. (1996, 10) har märkt att det är fruktbart att använda svenskspråkig musik är i undervisningen av språkbadsgrupper för att det ofta entusiasmerar elever.

Som språkbadslärare måste man skapa eget läromaterial (Bergroth, 2015, 2). Min hypotes var att det kan kännas jobbigt för en begynnande lärare som inte alls ha hunnit bygga upp något materialförråd. Enligt Maria var de första åren i språkbad tämligen tunga men nu är situationen bättre för hon har hunnit samla in rikligt med material. Även Helena säger att skapandet av läromaterial för språkbad tar mer tid jämfört med den traditionella undervisningen. Maria förklarar att i skolan där hon arbetar brukar språkbadslärarna få en liten ersättning för att skapa av läromaterial för man vet att det tar mycket tid. Christina, som har undervisat i tjugofem år i språkbad, berättar att hon till och med har velat samarbeta med ett förlag och skapa läromaterial för dem. Tyvärr lyckades Christina inte genomföra sin idé för att det finns så lite språkbadsundervisning i huslig ekonomi och samarbetet skulle inte ha varit lönsamt för förlaget.

Läraren åskådliggör och eleverna pluggar

När eleverna börjar i högstadiet medför den ämnesbetonade undervisningen en massa ny terminologi. Projektet *BeVis* har visat att språkbads elever på högstadienivå har svårt att tillägna sig de nya begreppen (Bergroth, 2015, 112). I huslig ekonomi verkar de ämnesspecifika orden inte vara en stor utmaning; ingen av de intervjuade berättade om sådana erfarenheter. En del av lärarna använder ordprov för att se till att eleverna lär sig de centrala termerna medan en informant litar på elevernas förmåga att fråga och lära sig den nya terminologin genom det praktiska arbetet.

Haverinen (2009, 68–71) lägger vikten på demonstrationen som metod när man lär ut arbetsredskap och arbetsfaser i huslig ekonomi. Jag frågade hushållslärarna hur de ser till att språkbads eleverna kan använda de rätta redskapen och råvarorna på lektioner i huslig ekonomi. Demonstration och praktiskt arbete betonades starkt i lärarnas svar. När det är fråga om en ny kunskap eller ett obekant arbetsredskap, är det vanligt att läraren åskådliggör genom att visa. Så här beskriver Helena sitt sätt att lära ut de nya begreppen och arbetsfaserna för eleverna:

Vi utgår helt enkelt från det att vi visar, alltså vi har en mycket behavioristisk undervisningsmetod. Vi har allt konkret framme. Om det är frågan om råvaror eller redskap eller faser i arbetet, går det mycket smidigt, tycker jag. Läraren demonstrerar, visar exempel och sen gör de själva. På så sätt undviker man sådana frågor som ”vad var den där ugnen egentligen” eller ”vad betyder en gaffel”. Jag tycker att det inte är en utmaning i huslig ekonomi. Svårare är det i teoriämnena där man inte kan visa, där måste man mer spela översättare. (Helena)

Birgitta berättar att också läroboken som de har innehåller åskådliggörande bilder med de svenskspråkiga termerna. Eleven kan till exempel kolla hur en tärning eller en strimla ser ut. Birgitta betonar hur viktigt det är att eleverna från första början blir bekanta med de ämnesrelaterade orden så att aktiviteten på lektionen överhuvudtaget kan börja:

Vi börjar så att vi blir bekanta med arbetsredskapen, råvarorna och sådant här. Sen har vi förhör, att de måste lära sig de där orden. Och om de inte vet vad jag säger, om de inte förstår vad jag säger, om vi inte talar samma språk – då kan man inte laga något. (Birgitta)

I Birgittas svar kommer det tydligt fram att också medvetet pluggande av ämnesspecifika ord behövs – eleven måste kunna de centrala termerna för att kunna förstå det som läraren säger. Också Helena och Christina har använt oförberedda prov samt ordlistor om köksverktyg och råvaror. Christina berättar om en mer modern teknik som hon har använt vid sidan om de traditionella pappersproven:

Jag har provat på olika arbetssätt. Jag har haft ordprov och ordlistor – redskap, grönsaker och frukter och sedan har man haft ordprov av dem. De är inte heller nu *out*, tycker jag. Men nu när jag har studerat i två år, så har jag börjat använda *Kahoot*.⁸ Den har varit himla rolig. Jag har skapat en ordlista där. Det finns en bild av skolans sked och sen står det ”en sked, en gaffel, en kniv”. Sedan får dom välja vad som är rätt. ”Jee jag visste!” (Christina)

Däremot säger Maria att hon inte använder några ordprov utan de nya termerna tas upp innan aktiviteten på lektionen börjar. Sedan upprepas de nya orden under det praktiska arbetet och eleverna får använda dem så att olika sinneskanaler är i bruk. Eleverna får se och höra orden och använda dem i tal och skrift.

⁸ *Kahoot* är ett lekfullt verktyg som kan användas b.l.a. i undervisningen. Det är fråga om en interaktiv frågesport som kan spelas med en mobilapparat. Läraren skapar frågor och svarsalternativ och sedan kopplar eleverna upp sig och spelar mot varandra.

Palojoki och Wennonen (2015, 6) har beskrivit karaktären hos huslig ekonomi som praktisk, vilket också verkar vara synen på saken bland de intervjuade lärarna. I lärarnas svar kom det tydligt fram att det är det praktiska arbetet som man mest betonar. Under aktiviteten lär man sig de nya kunskaperna och begreppen. Christina säger att den teoretiska delen på lektionen ofta är kort och att hon brukar presentera de obekanta fackorden i samband med demonstrationen. Också Helena prioriterar det praktiska arbetet för hon tycker att många elevers motoriska kunskaper nuförtiden är mycket svaga.

Man undervisar i huslig ekonomi, inte i svenska

Jag ville utreda hur innehållsbetoningen syns i undervisningen av huslig ekonomi, det vill säga, hur innehållet i huslig ekonomi knyts ihop med inläringen av det svenska språket. Alla lärare anger att de först och främst undervisar i huslig ekonomi och hur bra en elev behärskar språkbadspråket, spelar en mindre roll. Lärarnas ideologi stämmer överens med det som språkbadsdidaktik säger om innehållsbetoningen (se Bergroth, 2015, 3). Maria konstaterar ändå att språkbadspråket är en fast del av kunnandet i varje ämne. Om eleven inte är intresserad av att korrigera sitt språk, avslöjar det ofta något om hens inställning till ämnet. Maria påminner också sig själv om att ett av språkets delområden inte är hela sanningen om en elevs språkkunskaper och därför kan man inte dra förhastade slutsatser om en elevs dåliga attityd:

Det är en annan sak om människor har läs- och skrivsvårigheter eller något liknande. Om det känns att allt går åt fel håll, då lägger jag lite mindre vikt vid språket. Men sen kan en sådan person vara jätte duktig på att hålla ett muntligt föredrag, därför kan man inte vara helt bestämd med det. (Maria)

Helena betonar att hon är lärare i huslig ekonomi och inte språklärare. Helena säger att hennes uppgift är att hjälpa eleverna utveckla sina kunskaper i huslig ekonomi och att ämnesläraren i svenska tar hand om de språkliga frågorna. Helena utgår från tanken att hon lär ut exakt samma saker till en språkbadklass som till en enspråkig klass – det enda som byts är språket. Hon konstaterar också att hon inte ens har förmåga att bedöma elevers språkliga färdigheter.

Är det frågan om huslig ekonomi eller religion eller vilket som helst språkbadsämne har vi i vår skola lagt vikten vid inläringen av ämnesinnehåll. I samband med detta lär man sig nya termer, nya ord oh nya sätt att tala om saker. Vi studerar inte svenska, absolut inte. Naturligtvis står huvudvikten mer på språket om man jämför med en finskspråkig grupp för att vi bollar mer de där termerna och orden. Om jag funderar på de enkla arbetsredskapen på lektionen, så ja, vi pluggar dem för att då det nästa gång står ”ta fram en stekspade”, så kommer det en stekspade. (Helena)

Helhetsundervisning i huslig ekonomi

Under intervjuerna diskuterades hur helhetsundervisningen och undervisning över ämnesgränserna syns i huslig ekonomi. En av de intervjuade lärarna (Maria) hade mer erfarenhet av detta än de tre andra men egentligen handlade hennes erfarenhet mer hur helhetsundervisningen knyts ihop med hälsokunskap, vilket är hennes andra undervisningsämne. Alla grundskolorna i Finland ska erbjuda helhetsskapande undervisning (Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen, 2014, 31), så den gäller inte bara i språkbad, vilket också Maria konstaterar i följande citat:

Helhetsundervisningen har förstås varit typisk för språkbad redan länge, så jag skulle säga att den nya läroplanen medför det samma till alla skolor. Grovt sagt är sanningen den här. I vårt hus har vi tolkat så – den där läroplanen är ju lite svår, hur man tolkar den – men vi har tänkt att man ändå ska bära ansvaret för det att eleverna får det centrala i alla ämnen, men att de tydligare skulle se hur ämnena knyts ihop. I år har vi provat att mellan två-tre ämnen ha en gemensam företeelse så att de kan göra sakerna tillsammans. Det är kanske såhär vi genomför det i språkbad. Och så har vi tänkt att vi vill betona diskussionsförmåga och kunskapen att lyfta fram egna synpunkter, att det kulle bli mångsidigare. (Maria)

Maria har alltså genomfört helhetsundervisning i hälsokunskap men ännu inte i huslig ekonomi. Det har inte Birgitta och Christina gjort heller. Birgitta tror att i framtiden kommer helhetsundervisningen att synas mer i hennes undervisning för att den nu ännu mer betonas i den nationella läroplanen. Helena berättar att de någon gång har haft ett tema som behandlats samtidigt i olika språkbadsämnen. Försöken har varit mer eller mindre lyckade. En gång hade de mångkulturalism som tema och då behandlades temat på lektionerna i religion, huslig ekonomi och svenska.

Enligt läroplanen är ett av målen i helhetsskapande undervisning att ge elever möjlighet till kollaborativt lärande (Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen,

2014, 31.). Följande kommentar har inte exakt att göra med helhetsskapande undervisningen men den tar jag upp här för att den beskriver hur kollegialt lärande kan genomföras i huslig ekonomi:

Kollaborativt lärande är med varje gång. Eleverna säger ”Varför har de så mycket bättre mat än vi?” och jag svarar ”Varför skulle det kunna vara? Vad har dom gjort annorlunda?” Och sen tittar vi tillsammans. Nuförtiden säger jag ”Nu tar ni var och en två skedar och går och smakar var och ens soppa.” (Christina)

Christina har några erfarenheter av undervisning över ämnesgränserna. Någon gång har de provat på kortvariga elevutbyten, där två elever byter plats under en lektion (till exempel en elev från huslig ekonomi och en från franska). Tidigare har hon också samarbetat med ämnesläraren i svenska och de har tillsammans gjort utflykter bland annat till Borgå.

En viktig sak som Christina tar upp är att språkbadsundervisning i sig är en kombination som överskrider ämnesgränserna – man undervisar ett ämne som förenas med ett språk. Jag tolkar det här så att de erfarenheter som Helena och Christina har om helhetsundervisningen följer den linje som läroplanen anger för helhetsskapande undervisning (se Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen, 2014, 31) men inte exakt motsvarar de principer som språkbadsdidaktiken anger för helhetsundervisningen. I språkbadslitteratur definieras helhetsundervisning som något mer systematiskt, kontinuerligt och djupt (se Eklund, 2007, 147–148; Kaskela-Nortamo, 2007, 71).

Finansiering bestämmer besöken

Ett intressant ämne som jag diskuterade med lärarna var hur närmiljön kan utnyttjas. Jag frågade hurdana besök hushållslärarna hade gjort med eleverna och om de har haft svenskspråkiga gäster på lektioner. Två av de intervjuade lärarna, Maria och Christina, har erfarenhet av olika besök medan Birgitta och Helena inte har genomfört sådana i undervisningen.

Birgitta anger att hon inte har gjort egentliga besök med språkbadsleverna men de har varit tillsammans på mer vardagliga ställen, såsom på varuhus. Där har de bland annat

tittat på olika hushållsmaskiner och tolkat tvättmedelspaketen. Birgitta undervisar huvudsakligen i en svenskspråkig skola och har gjort besök med de svenskspråkiga grupperna. Hon inspireras av vår diskussion och säger att hon i framtiden skulle vilja satsa på studiebesök också med språkbadsgrupper.

Maria talar varmt om studiebesöken. Egentligen är de besök som de har gjort inte tydligt anknutna till huslig ekonomi utan de kan behandlas i olika ämnen från olika synvinklar. Maria har tillsammans med sina elever gått på svenskspråkiga musikalerna – på senaste åren har de bland annat sett *Mamma Mia* och *Ingvar Kamprad*. Den senare nämnda pjäsen handlar om Ikeas grundare och innehåller säkert sådana teman som lätt kan anknytas till undervisningen i huslig ekonomi. Musikalerna har varit bekostade av Språkbadsförningen.

Maria och hennes språkbadselever på nionde klass har också besökt *Ekonomiska Informationsbyrån* (på finska *Taloudellinen tiedotustoimisto TAT*) som erbjuder elever information om arbetslivet, ekonomi och företagsamhet (Kort om Ekonomiska Informationsbyrån, 2017). Detta besök genomfördes på finska på grund av att byrån inte hade resurser till svenskkunniga guider. Maria förhåller sig positiv till olika studiebesök men påpekar att man i förväg ska fundera på meningen på besöken – varför besöket ordnas och vilken anknytning det har till undervisningen. Marias syfte är att under de närmaste åren hitta de lämpliga, meningsfulla samarbetsorganisationer för språkbadsundervisningen.

Christina, som har en lång lärarkarriär bakom sig, har hunnit göra många studiebesök och utflykter med sina elever. Christina har utnyttjat de tvåspråkiga områdena i Finland. De har bland annat besökt Ekenäs och Borgå och där har de haft en svenskspråkig guide som har presenterat kommunen för dem. Till exempel i Borgå har de varit på besök i Runebergs hem där de har haft guidning på svenska. Christina berättar att sådana här dagsutflykter har varit lyckade för de kräver inte så stora summor pengar och också eleverna har varit nöjda med dem. Några av eleverna har till och med vågat prata svenska under utflykterna. Christina har märkt att de bästa utflykterna är sådana där eleverna tillsammans får syssla med olika saker eftersom det ökar samhörighetskänslan hos dem. Christina och hennes språkbadsgrupper har haft möjlighet till olika utflykter tack vare stipendier som de har fått av en stiftelse. Stiftelsen har bekostat en stor del av utflykterna, vilket Christina är mycket tacksam för.

Christina är den enda av de intervjuade lärarna som har erfarenhet av svenskspråkiga gäster i klassrummet. Hon berömmar nätverket *Svenska nu* som arbetar för en bra och motiverande svenskundervisning i Finland. Nätverket förmedlar svensk ungdomskultur och möten med det svenska språket. Genom denna organisation har Christina fått en gäst i klassrummet, den åländska kocken *Mikael Björklund*. Det var frågan om en smoothie-kurs där eleverna fick tillreda olika smoothiedrycker och lära sig nytt med hjälp av en expert, naturligtvis på svenska.

Implicit versus explicit språkinläring

Jag frågade lärarna på vilket sätt språkbadspråket lärs ut i huslig ekonomi. Jag ville utreda om medlet till språkinläringen är en naturlig kommunikation och hur mycket lärarna betonar explicit språkinläring, det vill säga medveten språkinläring.

Alla fyra lärare anger att språkinläringen sker huvudsakligen omedvetet, vid sidan av aktiviteter. Det finns ändå variation i hur mycket språket lärs ut medvetet och hurdana språkliga färdigheter hushållslärarna förväntar sig av eleverna. Birgitta, Helena och Christina anger att den medvetna språkinläringen närmast handlar om att utveckla elevers ordförråd. Helena brukar till exempel hålla ett prov om arbetsredskap som man får ta om flera gånger – idén är att eleverna ska tillägna sig dessa ord och då löper också arbetet smidigt under lektionerna. Christina berättar att de brukar repetera ord genom att göra anteckningar i häftet.

Maria är den enda som inte använder ordprov eller liknande utan berättar att den nya vokabulären lärs ut i autentiska sammanhang. Marias synsätt är att i huslig ekonomi får språkbadares också jobba med det svenska språket. Hon talar om ett viktigt ämne som även har diskuterats inom språkbadsforskningen – elevernas språkkunskaper utvecklas inte lika bra i högstadiet som i lågstadiet (t.ex. Bergroth, 2015, 111–112). Enligt Maria borde läraren fortsätta med att korrigera språket och hjälpa eleverna att utveckla sina språkfärdigheter också i högstadiet. Också Sipola (2006, 152) har noterat korrigeringens betydelse för språkutvecklingen. Maria berättar att i daghemmet och i lågstadiet undviker pedagogerna att korrigera för mycket men om man fortsätter med denna linje även i högstadiet finns det en risk att elevers språkfärdigheter inte utvecklas vidare.

En av Marias korrigeringstekniker är ”överstrykning”, vilket betyder att hon markerar de grammatiska felen i elevernas texter och sedan får de själva fundera på vad som borde ändras. Ibland brukar Maria samla de vanligaste grammatikfelen på en dia och diskutera dem med sina elever. Hon påpekar ändå att det är det praktiska arbetet som är det viktigaste i huslig ekonomi och på grund av detta lägger hon inte så mycket vikt på grammatiska frågor. I Marias sätt att behandla grammatiska fel finns samma drag som i *dictogloss*-strategin (se kapitel 3.6). Idén i strategin är att läraren inte erbjuder den rätta grammatiska formen färdigt utan utmanar eleverna att själva fundera på den. Maria brukar ge gemensam feedback till eleverna, vilket också hör till *dictogloss*-strategin.

Lärarnas syfte med undervisningen påverkar hur mycket språkliga aspekter betonas på lektioner i huslig ekonomi. Christina konstaterar att hon undervisar i huslig ekonomi och hennes syfte är att språkbadseleverna på lektionerna fattar vad det är frågan om. Jag frågade Christina om hon tror att eleverna når en sådan språklig nivå att de kan använda svenska utanför klassrummet och så här svarade hon: *”Mitt mål är att när de reser till Sverige, förstår de vad det står på menyn på restaurangen.”* Om man jämför Christinas syfte med syftet i språkbad i Vasa, ser man en tydlig skillnad. I Vasa syftar man till att språkbadseleverna blir funktionellt tvåspråkiga, vilket betyder att de behärskar vardags-svenska men kan även använda språkbadsspråket i mer specifika sammanhang (se Buss & Lauren, 2007, 26; Grader av tvåspråkighet, 2010). Jag tolkar det så att kunskapen att beställa mat på en restaurang på svenska hör till vardagssvenska men för att kunna kalla sig ”funktionellt tvåspråkig” behöver man kunna kommunicera i mer krävande situationer.

De finlandssvenska traditionerna syns vid olika högtider

En intervjufråga handlade om att befrämja kulturkännedom. Jag ville utreda på vilket sätt de två inhemska kulturerna syns i undervisningen i huslig ekonomi och på vilket språk huslig ekonomi lärs ut i olika skeden av högstadiet. Alla lärare nämnde högtiderna och matkulturen. När jag frågade om undervisningsspråket, avvek lärarnas svar från varandra. På grund av att matkunskap är en väsentlig del av huslig ekonomi, är det naturligt att alla lärare närmade sig kulturfrågan genom matkulturen. Enligt Birgitta har språkbadseleverna möjlighet till att mångsidigt tillägna sig kunskap om båda kulturerna, vilket framgår av följande uttryck:

Ja, den finlandssvenska kulturen kommer ganska automatiskt med läroboken. Därför att det finns olika recept och sådant här, till exempel Ålandspannkaka, som inte är den vanligaste grejen på den finska sidan. Men vi behandlar ju också den finska matkulturen då vi har karelska piroger och karelsk köttgryta och så vidare. På sätt och vis får eleverna en ganska bred översikt över både den finska och den finlandssvenska kulturen. (Birgitta)

Maria berättar att hon brukar presentera den finlandssvenska kulturen genom årliga fester och genom att jämföra de finlandssvenska traditionerna med de finska. Hon nämner bland annat kräftskivor som man ofta anknyter till de finlandssvenska traditionerna. Helena och Christina nämner båda Luciadagen då de brukar baka lussekatter tillsammans med eleverna. På Svenska dagen har Christina haft någon typisk svensk mat på programmet, såsom Janssons frestelse eller köttbullar.

I grundskolan slutar de obligatoriska studierna i huslig ekonomi efter sjunde klass. Det betyder att om en elev inte väljer valfri huslig ekonomi för åttonde och nionde klass, studerar eleven ämnet bara i ett läsår. Maria berättar att i deras skola handlar ett fenomen i den fenomenbaserade undervisningen om finlandssvenskarna i Finland och i samband med fenomenet har man beaktat kulturella frågor (se helhetsskapande undervisning, kapitel 3.5.3). Detta fenomen kommer först på åttonde klass och därför behandlas det inte så mycket i huslig ekonomi som de flesta eleverna endast studerar på sjunde klass.

Två av de intervjuade lärarna (Christina och Birgitta) anger att i deras skola har språkbadsleverna möjlighet att välja valfri huslig ekonomi på svenska medan två lärare (Helena och Maria) berättar att språkbadsgrupperna blandas med de finska grupperna på åttonde och nionde klass. De språkbadslever som fortsätter i huslig ekonomi på finska kan ha nytta av det senare i livet, för att då kan de det centrala ämnesordförrådet på båda språken. Så här beskriver Christina betydelsen att kunna begrepp både på finska och svenska:

Om man senare i livet vill inrikta sig på detta område kan man verkligen vara illa ute om man inte kan något annat än de svenska eller finlandssvenska begreppen. (Christina)

I Finland har man i språkbadsmodellen utgått från idén om att antalet undervisningstimmar på modersmålet gradvis ökar under skolåren (Buss 2002, 19). Man ska stödja elevers språkutveckling i båda språken (Laurén, 2006, 5). Jag tolkar det här så att språkbadsleverna borde få undervisning i olika ämnen på båda språken. Denna princip förverkligas

inte bland alla språkbads elever i huslig ekonomi om ämnet undervisas bara på sjunde klass, på svenska. Maria uppger att i deras skola har syftet varit att man på högstadiet hela tiden skulle kunna erbjuda språkbadsämnen på svenska. När vi talar om ämnet börjar hon ändå fundera på att det skulle vara gynnsamt för eleverna att lära sig ämnen på båda språken. Om eleverna efter högstadiet går på ett finskspråkigt gymnasium kan de till exempel ha svårt att förstå de naturvetenskapliga begreppen, som de endast behärskar på svenska.

I språkbad samarbetar lärarna, eleverna och föräldrarna

Samarbete är viktigt i språkbad, vilket också kommer fram i de intervjuade lärarnas svar. Jag frågade lärarna om de har samarbetat med andra språkbadslärare och hur lärarna ser föräldrarnas roll i språkbad, speciellt med tanke på huslig ekonomi. Vid sidan av detta ämne diskuterades också språkbadelevers möjligheter att kommunicera på svenska med de jämnåriga.

Birgitta berättar att för henne är den viktigaste samarbetsparten skolans andra lärare i huslig ekonomi. Hon har samma undervisningsprogram som den andra hushållsläraren i skolan och därför brukar de beställa matvaror tillsammans. Också Helena berättar om samarbetet med andra lärare i huslig ekonomi. I hennes skola finns det inte andra hushållslärare som undervisar i språkbad men hon har hittat en annan väg att samarbeta med kollegor i samma ämne: hushållslärarna i svenskspråkiga skolor. Helena önskar att det i hennes egen skola skulle finnas en annan hushållslärare som undervisar i språkbad. På det sättet kunde man få mer idéer och synsätt till undervisningen. Hon är ändå mycket tacksam för samarbetet med de andra hushållslärarna och talar varmt om utbildningar som har varit avsedda för de svenskspråkiga lärarna i huslig ekonomi. Helena har tillsammans med en lärare från en svenskspråkig grannskola tänkt på samarbete, men inriktningen är inte ännu klar. De har planerat elevutbyten, men de misstänker om det är vettigt. De elever som går i en svenskspråkig skola ofta är tvåspråkiga, vilket betyder att de också kan finska och därför skulle det kunna vara krävande att motivera eleverna att kommunicera på svenska sinsemellan.

Christina och Helena har samarbetat med ämneslärarna i svenska. Helena berättar att samarbetet har berört grammatiska frågor. Detta känns naturligt för Helena betonar att hon inte är lärare i svenska och har inte sådana kunskaper som krävs av en svensklärare.

Christina brukade ha med svenskläraren på utflykter som hon gjorde med språkbadsgrupper och nu är hon lite ledsen över att inte ha täta kontakter med ämneslärarna i svenska.

I Marias skola brukar språkbadslärarna samarbeta genom att tillsammans bedöma språkbadselevens språkliga kunskaper. Maria betonar betydelsen av att ha en gemensam linje: lärarna ska tillsammans bestämma vad som krävs av språkbadseleverna och också eleverna själva ska vara medvetna om dessa förväntningar (även Swain & Lapkin, 2013). Enligt Garcia (2009) kan återkommande rutiner vara viktiga med tanke på språkutvecklingen (se Mård-Miettinen & Palviainen, 2014). Som jag ser det, är en gemensam linje hos lärarna också viktig när man tänker på elevernas språkbruk – om en lärare kräver att svenska används på lektionerna och en annan struntar i det, blir eleven säkert förvirrad av hur hen borde bete sig på lektionerna i olika språkbadsämnen.

Maria och Helena har också träffat språkbadslärare från andra skolor. Maria berättar att hon tillsammans med andra språkbadslärare bland annat har de sett på den nya läroplanen och tolkat dess innehåll samt planerat hur man i språkbad kunde genomföra den i praktiken. Helena berättar att hon har deltagit i temadagar där språkbadslärare från olika kommuner har träffat varandra. Ibland har det varit språkbadsforskare med på temadagarna och de har presenterat aktuella forskningsresultat för lärarna.

Endast Marias elever har haft gemensamma möten med språkbadselever från andra skolor. Hon påpekar ändå att det inte har varit helt oproblematiskt att ordna samarbete eller snarare att hitta en naturlig, vettig orsak till möten. Jag tolkar det här så att Maria menar att samarbetet ska ha en tydlig funktion, såsom också Saari (2006, 173) betonar. Följande citat sammanfattar Marias syn på saken:

Det är just den där knepigaste frågan. Någon gång har vi tänkt på att fixa samarbete med en annan språkbadsskola eller någonting men på något sätt har det känts så konstgjord. Med Gäddviks skola hade vi tal om idén att deras och våra elever skulle göra någonting tillsammans. Men det saknas en naturlig beröringspunkt och därför blev det inget av projektet. I själva verket efterfrågade *Svenska Norsen* nyligen vårt intresse att samarbeta med dem. Det känns vettigare för att de är ju helt svenskspråkiga. Det som är problematiskt här är att vem har det där intresset. Det som språkbadare har gemensamt är att de går i språkbad. Vi har ju haft fest på *Svenska Dagen* då språkbadseleverna från Helsingfors har kommit hit och sen har vi tittat på någon pjäs i salen och druckit saft tillsammans. Vi har inte egentligen kommit på den röda tråden i samarbetet. (Maria)

På basis av Marias kommentar kan man säga att hon ser att språkbads eleverna skulle ha mer nytta av att kommunicera med de svenskspråkiga eleverna än att språkbadare skulle kommunicera sinsemellan. Det framkommer tydligt i Marias tal att hon tycker att det inte är så vettigt att språkbads eleverna möter varandra endast för dess skull att de är språkbadare utan det ska finnas någon funktion med träffen.

Det framkommer av lärarnas svar att det inte är så vanligt att språkbadare inom samma skola skulle göra någonting tillsammans i huslig ekonomi – det är nämligen endast Maria som har erfarenhet av detta. Hennes språkbadsgrupper i huslig ekonomi har någon gång haft en fest med yngre språkbadare. Eleverna har varit ansvariga för festen och ordnat program för daghemsbarnen. De äldre språkbadarna har bland annat läst sagor på festen och sedan har de tillsammans med de yngre behandlat texter. Även Björklund m.fl. (1996, 20) rekommenderar att utnyttja samarbete mellan äldre och yngre språkbadare. De äldre språkbadarna är fina modeller för de yngre och de kan läsa på ett engagerande sätt som språkligt inspirerar småbarn.

När jag frågar Christina om hennes språkbads elever har haft möjlighet att kommunicera på svenska med jämnåriga, tar hon upp tidsmässiga frågor. Det är ju klart att ämneslärare har ett begränsat avtal undervisningstimmar och väl planerat samarbete tar nog tid. Christina berättar i deras skola är det klassföreståndarna som har tagit mer ansvar för att ordna språkbads elevernas möten med andra unga svensktalande. Som klassföreståndare försökte Christina ordna kontakt med en svenskspråkig vänskola men hon lyckades inte med detta. Enligt Christina har eleverna så bråttom i dag, vilket gör det svårt att genomföra aktiviteter. Hon säger att det är nästan omöjligt att få med alla elever till studieresor och utflykter:

Det är så svårt att ordna för att det är de här barnen som har mest hobbyer. Dom har någonting varje dag och varje veckoslut. Språkbadsgruppen är en sådan att alltid är en här och en annan där. Och det fungerar inte därför att om vi är på en studieresa, då har vi inga lektioner, och sedan finns det dom tre som inte kan vara med på resan för att de har match på kvällen. För skolans del skulle det lyckas. De andra lärarna håller mina lektioner och så men alla elever kan aldrig vara med. (Christina)

Christina ser också motstridigheten mellan lärarens och elevernas intressen, vilket framgår av följande citat:

Eller sen ska det vara fråga om något mycket mediesexigt såsom ett besök på Fazer. Och då är alla elever med och äter godis. Men inte när det gäller någonting som jag tycker är unikt, såsom att se Lucia på kvällen. Det är något som varje barn borde uppleva en gång i livet, tycker jag. (Christina)

Alla fyra lärare tycker att föräldrarna har en viktig roll i språkbud. De kan ändå inte beskriva hur det syns i huslig ekonomi utan svarar på frågan ur en mer allmän synvinkel. Enligt Birgitta är föräldrarna mycket intresserade av språkbudselevers skolgång och vill aktivt följa det som är på gång i skolan. Helena ser inte så stor skillnad mellan enspråkiga gruppers föräldrar och språkbudselevers föräldrar. Enligt Helena ser språkbudarnas föräldrar till att ungdomarna gör sina läxor ordentligt. Maria är av samma åsikt och tycker att föräldrarnas entusiasm syns tydligt. Hon uttrycker det på följande sätt:

Språkbud betyder ju det att föräldrarna redan i början måste ha varit intresserade eftersom de har valt detta program. Ja, det berättar ju någonting om föräldrarna. (Maria)

Maria beskriver föräldrarnas uppgifter nästan identiskt med Heikkinen (2007, 78). Hon poängterar att samarbetet med föräldrar har en större roll när man är klassföreståndare. Då samlar man tillsammans in pengar för olika utflykter och resor. Föräldrarna har också skjutsat eleverna till olika ställen, till exempel till Lucia-uppträdanden.

Som klassföreståndare får man också prata om en elevs språkliga utveckling med föräldrarna. Maria påpekar hur viktigt det är att man i första början av högstadiet tar denna diskussion med föräldrarna och berättar om det ökande språkliga ansvaret hos eleven. Föräldrarna ska bli medvetna om att eleverna måste lägga ner möda på att språket fortsätter att utvecklas. Christina betonar för sin del vikten av att belysa föräldrarna om språkbudselevers möjligheter till fortsatta studier. Då högstadiet tar slut, kan en språkbudare till exempel börja i ett svenskspråkigt gymnasium och senare avlägga högskoleexamen i Sverige.

6.2 De språkliga målen i språkbud och lärarnas verktyg att stödja den språkliga utvecklingen

Det andra stora temat handlar om språkliga frågor. För det första ville jag utreda vilka språk som används på lektionerna i huslig ekonomi. För det andra var jag intresserad av

lärarnas sätt att påverka elevers språkbruk, det vill säga, på vilket sätt de motiverar eleverna att använda svenska. För det tredje ville jag få veta vilka strategier lärarna använder då de hjälper eleverna att förstå budskapet. Till sist diskuterades hur lärarna hjälper eleverna att utveckla sina språkkunskaper vidare och hur lärarna har gått till väga när de har märkt språkliga utmaningar hos en elev.

I klassrummet hörs både svenska och finska

Principen ”en lärare, ett språk” nämns av alla lärare. Lärarna använder endast svenska i undervisningen och på så vis är de enspråkiga modeller för språkbadsleverna. De intervjuade lärarna följer således den så kallade Grammonts princip (se kapitel 3.7). Helena säger att hon kan säga ett ord på finska men bara när hon är tvungen. Helena och Maria berättar att principen om lärarens enspråkighet bryts då huslig ekonomi slutar efter sjunde klass. Då kommer det nämligen in valfria ämnen in i bilden och om en språkbadare väljer valfri huslig ekonomi, sker undervisningen i en heterogen grupp på finska. Helena berättar att en del av språkbadsleverna i den valfria undervisningen ändå fortsätter att kommunicera på svenska med henne och att det bara är en rikedom att man hör olika språk i klassen. Också Maria berättar att hon i de valfria kurserna i huslig ekonomi fortsätter att kommunicera på svenska med språkbadare, vilket betyder att den språkliga principen (Grammonts princip) inte bryts.

I Christinas skola får språkbadsleverna välja om de tar valfri huslig ekonomi på svenska eller på finska. Hennes erfarenhet har visat att språkbadsleverna är mycket glada över möjligheten att få välja. Språkbadsleverna har varit i samma grupp sedan daghemmet och vill troligen senast på högstadiet skapa nya kontakter med andra sjundeklassister. Följande kommentar åskådliggör Christinas upplevelser:

Det är inte rättvist att språkbadsleverna borde välja det svenskspråkiga. Speciellt därför att de där barnen börjar bli trötta på varandra. Dom börjar bråka sinsemellan: ”Jag tål inte för att hen alltid och alltid...”. Jojo, det är hormonerna. Man kan nu inte bli förälskad i en kille som man från sjuårsåldern har sett att peta näsan. Där måste vara några nya killar. (Christina)

När jag frågade på vilket språk eleverna kommunicerar med läraren och sinsemellan, liknade svaren varandra mycket. Birgitta berättar att fast hon endast talar svenska med eleverna, svarar de nästan alltid på finska. Det finns några som ibland försöker på svenska och sedan finns det sådana som aldrig talar svenska. Enligt Birgitta finns det elever som spanner sig för att tala svenska. Hon påpekar att det sällan är fråga om att de inte kan svenska för de här eleverna kan visa sig ha riktigt goda språkkunskaper i teoriprovet.

I Marias undervisning är klassrumsspråket svenska och det betyder att hon kräver att eleverna använder det i kommunikationen med henne men också sinsemellan. Om eleven strävar efter höga betyg ska hen också visa att hen försöker tala svenska. Det är inte frågan om hur bra eleven talar utan om ett bevis på motivationen. Maria säger att det finns variation mellan eleverna i hur de förhåller sig till språkfrågan. Några tar den på allvar medan andra förhåller sig mer likgiltiga till saken. Däremot anger Christina att hennes elever får tala svenska eller finska för henne, men även hon uppmanar eleverna till att använda svenska.

Av lärarnas berättelser framgår att kommunikationsspråket mellan eleverna oftast är finska. I språkbad är målet att eleverna också skulle använda målspråket sinsemellan (Mård-Miettinen & Palviainen, 2014), så denna princip förverkligas inte alltid i de intervjuade lärarnas språkbadsgupper. Helena uttrycker så här: *”Det varierar mellan grupperna hur mycket de använder svenska sinsemellan. Det lyckas inte med vissa grupper fast man skulle göra sitt bästa.”* Också Birgitta har märkt det samma och säger att då eleverna kommunicerar på svenska så gör de oftast det på skoj, som något slags skämtande.

Helena har märkt att det språk som eleverna använder sinsemellan är ett visst slags blandningsspråk. Helena talar själv svenska när hon går igenom innehåll på lektionerna och förklarar recepten. Detta leder till att de svenskspråkiga uttrycken är aktiva i elevers minne och de använder dem i finskspråkiga meningar. De kan till exempel säga *”Tuo mulle..”* och sedan lägga till något svenskspråkigt ord.

Christina som har en lång erfarenhet av språkbad tycker att den förändrade ungdomen är orsaken till att eleverna kommunicerar på finska. Christina tycker att tidigare var en sjundeklassist ett barn och kunde därför förhålla sig öppet och lekfullt till undervisningen.

Nuförtiden är en sjundeklassist i puberteten och ifrågasätter saker som berör hen. I citat nedan beskriver Christina sina tankar kring ämnet:

Språkbruket hos eleverna har förändrats med tiden. Jag tror att det har förändrats därför att för tio år sedan var sjundeklassisterna barn. Nuförtiden är dom i puberteten. Och dom vet att det här är språket som man ska sätta sig upp emot. ”*Det är min dumma morsa som har beslutat den här saken.*”

När eleverna fortfarande var barn på 90-talet och i början av 2000-talet, betraktade de svenskan som ett hemligt språk bland barn. Dom tyckte att det var en rolig lek. I den nya läroplanen blev jag mest besviken på det att huslig ekonomi inte börjar på femte klassen. Huslig ekonomi skulle lyckas bättre när barnen fortfarande är barn. När dom börjar på sjuan är de så kritiska mot sig själva och tillåter sig inte att misslyckas. De blygare eleverna står hellre stilla. Tidigare när barnen fortfarande var barn, brukade dom säga ”Mamma, mamma, nej jag menar Christina, kom och titta!” och sen gick vi och gjorde tillsammans. (Christina)

Hur motiverar lärarna eleverna att använda svenska?

I språkbud ska läraren uppmuntra elever till en svenskspråkig kommunikation (Mård-Miettinen & Palviainen, 2014) och därför hade jag en intervjufråga om lärarnas medel att motivera till användningen av svenska.

Birgitta och Christina har en gemensam strategi. Om eleverna talar finska till dem, brukar de ibland säga ”*Nu förstår jag ingenting!*” (Birgitta) eller ”*Idag är det så att jag inte förstår finska.*” (Christina). Lärarna förstår visserligen vad eleverna säger men enligt Birgitta är meningen med detta att påminna eleverna om klassrumsspråket. Birgitta betonar att det inte går att tvinga elever att kommunicera på svenska. Birgittas synsätt stämmer överens med principen i språkbud – eleverna förbjuds inte att använda modersmålet men de uppmanas att använda språkbudsspråket (Mård-Miettinen & Palviainen, 2014).

Helena har märkt detsamma som Christina – det kan vara mycket svårt att motivera eleverna i högstadieåldern att tala svenska, vilket beror på att tonåren är en besvärlig period. Helena förhåller sig ändå positiv till att motivera eleverna och gör sitt bästa för att försiktigt uppmuntra dem. Så här berättar hon:

Tonårsåldern är på så sätt underlig att då kommer en liten ”angst” som man inte kan göra något åt. I hög utsträckning är det så att vi kräver att man talar svenska till läraren och sedan får de svar på svenska. Ibland måste vi kommunicera: *”Vad är det som jag hör, nu har ni fel språk.”* Då byter dom språk men man måste nog påminna. (Helena)

Maria motiverar sina elever att kommunicera på svenska genom att erbjuda dem meningsfulla, kommunikativa uppgifter där språket övas. Maria kräver att eleverna använder svenska sinsemellan i par- och grupparbeten. Hon har också utnyttjat kollaborativt lärande så att eleverna får lära av varandra. Eleverna håller bland annat muntliga presentationer på svenska, vilket kräver att de i förväg förbereder sig och övar på presentationen.

Språkbruk hos lärarna

På grund av att de intervjuade lärarna har olika språkliga bakgrund, ville jag ta reda på om lärarna förändrar sitt svenska språkbruk när de talar till eleverna. Vid sidan om detta ämne diskuterades lärarnas metoder för att hjälpa eleverna med förståelsen. En del av lärarna berättar att de omformulerar sin svenska medan andra säger att de mestadels talar på sitt naturliga sätt. Lärarna använder några språkliga medel när de försöker få eleverna att förstå budskapet men oftast sker detta så automatiskt att lärarna inte ens måste fästa mycket uppmärksamhet vid det.

Christina och Birgitta berättar att språket i undervisningen avviker från deras naturliga sätt att tala – språket har ett långsammare tempo och en enklare struktur. Dessutom undviker Birgitta att använda för svåra ord när hon talar. Enligt Christina är det tämligen lätt och naturligt att förändra språkbruket men hon konstaterar ändå att ibland måste man påminna sig själv om att inte tala för snabbt. Christina har märkt hur viktigt det är att man åskådliggör genom att visa, och att hon talar och visar samtidigt. När hon till exempel säger ”Sätt in i ugnen” eller ”Ta plåten” pekar hon samtidigt på dessa föremål. Också Haverinen (2009, 68) har betonat vikten av att presentera de obekanta redskapen genom att visa.

Maria tycker att det språk som används med språkbadsleverna inte kan vara så anorlunda jämfört med standardspråket. Hon omformar sitt tal bara sällan och motiverar sin ståndpunkt så här:

Jag omformulerar mitt språk bara i sådana situationer där jag ser att eleven inte fattar någonting av det som jag säger; då förklarar jag på nytt. Men i princip håller jag mig till tanken att språket inte kan vara helt omformulerat...långsamt...tal... (Maria)

Maria brukar sällan underlätta sitt språkbruk när hon talar med eleverna, vilket också enligt Heikkinen (2007, 65) är önskvärt. När eleverna hör nya ord av läraren, lär de sig så småningom också själva att använda dem.

Både Birgitta och Helena tycker att eleverna i huslig ekonomi sällan har svårigheter med att förstå lärarens tal, tack vare den vardagliga vokabulären. Birgitta har också lärt sina elever att om man inte förstår något, ska man alltid fråga. Birgitta jämför huslig ekonomi med hälsokunskap och konstaterar att det är mer krävande för eleverna att förstå språket i de teoretiska ämnena. Det samma uttrycker Helena:

I huslig ekonomi undervisar man mycket genom att visa och exemplifiera, därför hänger eleverna ganska bra med. Svårare är det i ett teoriämne där man flera gånger måste berätta samma sak, använda olika ord och förenkla för att få eleverna att förstå, tycker jag. Ibland känns det att dom frågar om helt fåniga ord som man redan i lågstadiet borde ha lärt sig. Och säkert har man det men när orden förekommer i en ny kontext blir dom förvånade. (Helena)

Eftersom tidigare forskning visat att det i högstadiet sker ett slags stopp i utvecklingen av språkkunskaper (Bergroth, 111–112, 54) ville jag utreda om lärarna har några verktyg att påverka elevernas språkliga utveckling. I diskussionerna framkommer att lärarna har märkt språkligt motstånd hos eleverna men bara i enstaka fall har det varit fråga om något större problem.

Birgitta och Maria talar om tonåren som kan vara en känslig period för eleven. Enligt Birgitta är det mycket viktigt att man inte gör ett stort nummer av en elevs svårigheter att förstå – eleven får inte känna sig misslyckad. Läraren ska tålmodigt förklara det som är svårt och ge eleven individuellt stöd. Maria tycker att det språkliga motståndet beror på puberteten och också på de högre språkliga kraven. Eleverna inser att de måste jobba hårdare för att hänga med i undervisningen.

Maria berättar att hon har utgått från tanken att uppgiftsformerna ska vara mer krävande i högstadiet än i lågstadiet. Enligt Maria ska man kräva mer av eleverna för att språkkunskaperna ska utvecklas vidare. Läraren ska komma på sådana uppgifter där eleverna får använda sitt ordförråd på ett mångsidigt sätt. Man kan till exempel tolka bilder och tabeller, debattera eller utbyta åsikter om olika ämnen.

Maria är den enda av de intervjuade lärarna som anger att hon korrigerar elevernas tal. Maria använder en strategi som liknar nyckelordsmetoden (se kapitel 4.1). När eleven använder felaktiga grammatiska former eller ord i sitt tal, upprepar Maria elevens kommentar så att det felaktiga uttrycket har ersatts med det rätta. Maria berättar att hennes elever är vana vid med att läraren korrigerar och hjälper med språket.

Christina och Maria har erfarenheter av situationer där en elev har velat ge upp och avbryta språkbadsprogrammet. I citaten nedan beskriver Christina sina möten med elever med inlärningsvårigheter:

Det finns också svaga elever och föräldrar som hoppas att deras barn skulle lära sig. Och dom lär ju sig men om man har några besvärliga inlärningsvårigheter, såsom dyslexi, kan det bli ganska svårt, tycker jag. Om man därtill måste lära sig på svenska så det måste nog vara svårt. De här barnen har min fulla sympati. (Christina)

Även om språkbadsmodellen sägs passa också för elever med inlärningsvårigheter (Buss & Lauren, 2007, 33), visar Christinas upplevelser att det inte är helt problemfritt. Christina berättar att hon i de här fallen har gått igenom ämnesinnehåll med eleven på finska och någon gång gett eleven de finskspråkiga läromaterialen. Också i Marias skola har sådana språkbads elever som haft mycket problem med språket fått en finskspråkig lärobok till hjälp. Maria påpekar ändå att oftast har eleven inte haft så stor nytta av den finskspråkiga boken för att hen inte heller känner de finskspråkiga, ämnesspecifika orden.

6.3 Utmaningar i huslig ekonomi i språkbad

Huslig ekonomi är inte så utmanande på svenska, utom vissa teoridelar. Överhuvudtaget är huslig ekonomi ett angenämt ämne för eleverna och därför är det ett bra språkbadsämne. Det går med en trevlig, positiv flow. Mer utmaningar har vi i religion som representerar den andra ytterligheten. Där finns mer *angst* mot ämnet, för att inte tala om att det är på svenska. Där får man motivera mer. (Helena)

När jag frågade lärarna om möjliga utmaningar i undervisningen av huslig ekonomi, kunde de inte direkt komma på några uttömmande svar. Lärarna förhåller sig mycket positiva till undervisningen av språkbadsgrupper och tycker att huslig ekonomi är ett bra språkbadsämne, vilket Helenas citat ovan visar. Lärarna tog upp några enstaka utmaningar som presenteras här. Inom detta tema diskuterades också lärarnas uppfattning om sin kompetens att undervisa i språkbad. Frågan om lärarkompetensen behandlas här för jag ser det som en stor utmaning att jämlikheten i språkbadsutbildningen inte förverkligas mellan lärare i Finland (se Björklund m.fl., 2007, 16).

Också ämneslärarna behöver vidareutbildning

Jag frågade lärarna om de upplever att de har fått tillräckligt med information om språkbadsmetoden och hur den ska genomföras i undervisningen. Alla lärare anger att de inte har problem med att undervisa i språkbad men en del skulle gärna få mer utbildning om ämnet. Helena upplever att hon inte behöver någon långvarig fortbildning men mycket gärna skulle delta i mer kortfattade utbildningar som skulle ge inspiration till arbetet. Också Birgitta förhåller sig öppen till fortutbildningar och kurser även om hon tycker att hon klarar sig med de kunskaper hon redan har. Det som har förhindrat Helena att delta i fortbildningar är att Vasa där största delen av fortbildningarna ordnas ligger långt borta. Hennes chef har inte heller uppmuntrat henne att vidareutbilda sig inom språkbad.

Helena är lite besviken på att de utbildningar där hon har varit med mest har riktat sig till språkbadslärarna i lågstadiet. De ämnen som har behandlats under de här temadagarna har mestadels berört lågstadieundervisning och högstadiet har fått mindre uppmärksamhet. Detta beror säkert på det faktum att det i Finland finns mer språkbadsverksamhet i lågstadiet än i högstadiet (se Kangasvieri m.fl., 2012, 47–48.)

Maria är nöjd med den inskolning som hon har fått som språkbadslärare. Hon är tacksam för det stöd som hon har fått av sin chef och för möjligheten att kunna delta i fortbildningar. Maria tycker att det är problematiskt att språkbadslärarna i Finland har så varierande kunskaper och utbildningsbakgrund. Enligt Maria borde åtminstone språkbadslärarna i högstadiet vara behöriga på grund av den mer specifika vokabulären, medan mindre kunnande möjligen räcker i lågstadiet. I skolan där Maria undervisar har de strikt hållit fast vid principen att alla som undervisar i språkbad också ska vara behöriga.

Med Maria pratar jag om kontinuiteten i språkbad. Man har inte lyckats uppnå målet om kontinuitet överallt i Finland (Kangasvieri m.fl., 2012, 23), vilket enligt Maria beror på det att det inte finns tillräckligt med aktörer som skulle tala för språkbadet. Maria tycker att det är synd för vi lever ju i ett tvåspråkigt land. Hon tycker att lärarna borde ha möjlighet att smidigt bli behöriga vid sidan om arbetet så att det också skulle finnas behöriga ämneslärare för språkbad.

Språkliga utmaningar

Birgitta har upplevt att det kräver lite mer av henne att undervisa språkbadsgrupper än enspråkiga grupper. Hon betonar att det inte är frågan om en negativ utmaning men i språkbad måste hon fundera lite mer på hur hon förklarar läroinnehåll. Helena har likartade erfarenheter. Hon säger att när hon började att undervisa i språkbad planerade hon i förväg sitt sätt att tala och de ord som hon skulle använda. Svenska är inte hennes modersmål och av den orsaken har hon också själv varit tvungen att lära sig det svenskspråkiga ämnesrelaterade ordförrådet. Helena säger att hon har lärt sig svenska i en tvåspråkig omgivning där också finska uttryck har använts. Även om hon har goda kunskaper i svenska, kan hon ibland sakna något begrepp på svenska.

Maria och Helena anser att en utmaning i språkbad i huslig ekonomi gäller principen ”en lärare, ett språk” (se kapitel 3.3). Om en elev väljer valfri huslig ekonomi, byts språket från svenska till finska. Då är läraren inte längre en enspråkig modell för eleven, vilket strider mot principerna i språkbad (se Bergroth, 2015, 3; Kaskela-Nortamo, 2007, 70; Mård-Miettinen & Palviainen, 2014). Christina ser en fördel i det att undervisningsgrupperna blandas i de valfria ämnena. Om en finskspråkig elev väljer valfri huslig ekonomi

på svenska (vilket är möjligt i Christinas skola) kan en språkbadare hjälpa hen med språket. När språkbadaren upplever att hen har den språkliga kompetensen och hen faktiskt kan ha nytta av den, kan motivationen till språkanvändningen ökas.

Christina ser sina ”för goda” språkkunskaper som en utmaning. Hon förklarar att hon ibland är så ivrig att hon talar alltför snabbt och glömmer elevernas färdigheter att förstå:

Det är inte fråga om det att mina språkkunskaper inte skulle räcka till. Egentligen är det så – det här kan låta lite snobbaktigt – men kanske jag har för goda språkkunskaper. Man klarar sig med mindre. Att jag skulle komma ihåg hur svårt det är i början. Jag är en sådan att jag lätt blir entusiasmerad: ”Nu tar du bara vetemjöl och sen ska vi knåda degen” (snabbt taltempo). Och sedan tittar eleven förvånat: ”vetemjöl...” (långsamt taltempo) (Christina).

Helena tar upp en utmaning som gäller egenskaper hos språkbadseleverna. Enligt Helena är eleverna ofta mycket sociala och pratsamma. I princip är detta en positiv sak men om läraren har planerat något som kräver ett mer lugnare studiesätt, kan eleverna ha svårt att hålla sig tysta. Helena tror att språkbadseleverna har blivit vana vid med de kommunikativa, elevcentrerade arbetssätten i lågstadiet (se t.ex. Eklund, 2007, 148) och därför kan till exempel individuella uppgifter kännas främmande.

7 Sammanfattning och diskussion

Genom denna undersökning har jag försökt kartlägga hur språkbadspedagogik genomförs i skolämnet huslig ekonomi. Tre stora teman har stått i fokus för denna undersökning: 1) undervisningsmetoder och arbetssätt i huslig ekonomi i språkbad, 2) hushållslärarnas sätt att beakta de språkliga målen i språkbad och verktyg att påverka språkbadselevs språkliga utveckling och 3) sådana utmaningar som hushållslärare möter i undervisningen av språkbadsgrupper.

Undervisningsmetoder och arbetssätt

Läromaterialet som lärarna använder i undervisningen består av svenskspråkiga läroböcker, handskrivna recept och material på nätet. Lärarna utnyttjar svenskspråkiga videon, sånger, diabilder och interaktiva frågesporter som är tillgängliga på nätet. Det verkar vara så att man relativt lätt hittar lämpligt läromaterial för språkbadsgrupper i huslig ekonomi. Läraren måste ändå kunna tillämpa det färdiga materialet och ibland förenkla innehåll så att den språkliga nivån inte blir för krävande.

Även om Bergroth (2015, 64) konstaterar att brist på tillämpligt läromaterial är en utmaning i språkbad, tyckte lärarna i denna undersökning inte så. Hushållslärarna använder en lärobok som är avsedd för svenskspråkig undervisning men enligt Bergroth (ibid.) är detta inte det bästa alternativet för språket i boken kan vara för krävande. Det finns inte specificerade läroböcker för språkbadsundervisning som på bästa möjliga sätt skulle stödja språkbadselevs språkliga utveckling. Man har inte producerat läroböcker för språkbad som baserar sig på den nationella läroplanen eftersom praxis gällande språkbad växlar så mycket i Finland (t.ex. vilka språk som undervisas på språkbadsspråket) (ibid.; även Buss, 2002, 19; Björklund, 1997, 90). I denna undersökning kom det också fram att det inte är lönsamt för ett förlag att producera specifikt läromaterial för språkbad eftersom man inte erbjuder så mycket språkbadsundervisning i Finland (se kapitel 2.3 och 3.2).

Det är bra om läroboken inte är det enda läromaterialet som språkbadsläraren använder eftersom idén i språkbad är att eleverna själva är aktiva i att söka information (Bergroth, 2015, 65). Bergroth (ibid.) förespråkar autentiska texter som läraren har omformat enligt

elevernas språkliga nivå. Den här studien visade att hushållslärarna tillämpar autentiskt material i undervisningen, såsom färdiga diabilder och recept som är tillgängliga på nätet.

Språkbads eleverna lär sig det ämnesrelaterade ordförrådet genom traditionella ordprov och ordlistor samt med hjälp av lekfulla, interaktiva spel. Bergroth (2015, 65) tar upp en innovativ tanke: nuförtiden kan man utnyttja färdiga applikationer eller ganska enkelt själv skapa digitalt material som passar för språkbadsundervisning. Det har inte undersökts hur digitalt läromaterial används i språkbadsundervisning (ibid.) men sådan forskning behövs eftersom resultaten kan vara till praktisk nytta för många språkbadslärare. Även den här studien kunde man fortsätta genom att forska i hur digitalt läromaterial används i undervisningen i huslig ekonomi i språkbad.

Om läraren inte använder ordprov eller motsvarande, lärs de nya ut orden vid sidan av andra aktiviteter, i naturlig kommunikation. Idén i språkbad är ju att eleverna tillägnar sig målspråket genom äkta kommunikationssituationer (t.ex. Björklund m.fl., 2007, 9–10) men jag förstår väl varför det kan vara effektivt att mekaniskt träna de centrala ämnesrelaterade orden. Om man inte från början känner till namnen på viktiga råvaror och redskap går arbetet långsamt och känns säkert frustrerande. Denna undersökning visade att det inte är problematiskt för språkbads eleverna att lära sig ny terminologi i huslig ekonomi. Detta är ett positivt resultat med tanke på det som projektet *BeVis* (se Bärgröth, 2015, 112) har visat: språkbads eleverna i högstadietåldern har svårt att uttrycka ämnesinnehåll på svenska för de inte behärskar de ämnesrelaterade orden.

Åskådliggörande är en viktig metod i undervisningen i huslig ekonomi. Demonstration utförd av läraren betonas då det är fråga om inläringen av en ny kunskap. Också Have-rinen (2009, 65, 68–71) har tidigare i sin studie om den pedagogiska grunden för huslig ekonomi konstaterat detta. Förståelse verkar inte vara ett allmänt problem för språkbads elever i huslig ekonomi för nästan allt som eleverna ska lära sig kan åskådliggöras genom demonstration. Då man demonstrerar redskap är det vanligt att man konkret tar fram dem och visar dem för eleverna eller att man med hjälp av bilder hjälper eleverna att förstå vilka redskap som behövs. Tidigare har också Garcia (2009) rekommenderat lärare i tvåspråkig undervisning att använda icke-verbala medel för att underlätta förståelsen hos eleverna.

Språkbadsspråket är inte ett mål i sig utan ett medel för en svenskspråkig kommunikation. På det sättet har också Heikkinen (2007, 66) beskrivit språkets roll i språkbad. Lärarna betonar att de är lärare i huslig ekonomi och därför koncentrerar sig på att lära ut kunskaper som hör till detta ämne. Det är elevens kunskaper i huslig ekonomi som bedöms, inte hans språkkunskaper. Språkbadsspråket har ändå en stor roll i klassrummet för det är det språk som läraren talar och med hjälp av detta språk lär eleverna sig ämnesinnehållet. Eftersom det är kunskaper i huslig ekonomi som står i fokus, får utvecklandet av språkkunskaper mindre uppmärksamhet. Också projektet *BeVis* har visat likartade resultat om ämnesundervisningen i språkbad; de intervjuade ämneslärarna i studien koncentrerar sig inte medvetet på språkliga frågor. Lärarna aktiverar inte medvetet det som eleverna redan kan eller använder sådana undervisningsmetoder som uppmuntrar eleverna att kommunicera på svenska. (Bergroth, 2015, 112.) Min studie visade ändå att en del av hushållslärarna i språkbad arbetar medvetet för språkriktighet, vilket jag ser som mycket viktigt med tanke på elevernas framtid. Syftet är ju att eleverna borde kunna agera på svenska också utanför klassrummet (Buss & Lauren, 2007, 26; Grader av tvåspråkighet, 2010) och om de använder felaktigt blandspråk uppstår lätt missförstånd.

Helhetsundervisningen syns inte så tydligt i undervisningen av huslig ekonomi. Lärarna har ganska lite erfarenhet av temaperioder eller undervisning över ämnesgränserna (se kapitel 3.5.3). Det är på sätt och vis ganska synd eftersom pro gradu-undersökningar som handlar om helhetsundervisning har visat att det både för språkbadselever och språkbadslärare är motiverande att jobba med helheter. Helhetsundervisning innehåller arbetssätt som är mångsidiga, varierande, elevcentrerade och intressanta (Bergroth, 2015, 70). I framtiden kommer helhetsundervisningen troligen att ha en mer betydande roll eftersom den nu allt mer betonas i den nya läroplanen (Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014, 31). Så småningom blir lärarna vana vid detta arbetssätt och lär sig att skapa fungerande praktiker för att genomföra det.

De intervjuade lärarna utnyttjar närmiljön ganska sällan. Det är vanligt att klassföreståndare ordnar olika utflykter med sina språkbadselever men de här besöken har sällan en tydlig anknytning till ämnet huslig ekonomi. En del av lärarna har lyckats utnyttja närmiljön på lektionerna i huslig ekonomi – de har till exempel besökt närbutiken med eleverna och eleverna har där gjort olika uppgifter på svenska. Det är inte heller så vanligt att bjuda

in svenskspråkiga gäster till klassrummet. Lärare har sina egna sätt att undervisa och möjligen känns det främmande att bjuda in gäster till klassrummet.

Om närmiljön hade en mer betydande roll i undervisningen, skulle eleverna få flera möjligheter till att kommunicera på svenska och dessutom höra olika varianter av svenskan. Att man hör olika varianter av målspråket utvecklar språkfärdigheter (Buss, 2007, 101) och det här är något som språkbadslärarna borde komma ihåg – det lönar sig att prova på att bjuda in svensktalande gäster. Eleverna har troligen nytta av olika besök och svenskspråkiga gäster även om det kan kännas jobbigt för läraren att ordna sådana och hitta samarbetsaktörer. Planeringen av sådana besök tar naturligtvis tid och kräver ofta pengar. Som det kom fram i en lärarintervju, är det inte helt enkelt att hitta lämpliga svenskspråkiga samarbetsorganisationer. Undervisningen har ett syfte och därför ska också besök och utflykter ha en tydlig funktion.

Hushållslärarna samarbetar med andra lärare inom samma skola samt med hushållslärare som arbetar i svenskspråkiga skolor. Samarbetet gäller planering av gemensamma principer, bedömning, beställning av matvaror, rådgivning i grammatiska frågor samt deltagande i fortbildning. Enligt Antola (enligt Nikula & Marsh, 1997, 50, 65) borde ämneslärare och språklärare i språkbad jobba tillsammans för att gott samarbete leder till gynnsamma inläringssituationer. I min studie kom det också fram att hushållslärarna i språkbad ibland samarbetar med svenskläraren – till exempel då de har frågor om svensk grammatik. Det verkar ändå vara så att lärarna inte tätt och kontinuerligt planerar sin undervisning med svenskläraren utan samarbetet gäller enstaka fall.

Samarbetet med språkbadselevernars föräldrar är viktigt men det betonas också mer om man är klassföreståndare. I språkbad är föräldrarna intresserade av elevernas skolgång i allmänhet och i huslig ekonomi syns det bland annat så att eleverna brukar göra sina läxor ordentligt. Heikkinen (2007, 68) och Björklund (1996, 5) har gett flera exempel på vilka sätt föräldrarna kan vara med i språkbadsundervisningen men min studie visade att föräldrarna inte aktivt brukar delta i de aktiviteter som gäller just huslig ekonomi. Troligen är föräldrarnas roll mindre synlig i högstadiet än i lågstadiet. Med detta menar jag att föräldrarnas uppgift i högstadiet möjligen snarare är att stödja och uppmuntra eleven med

språket än till exempel att skjutsa elever eller ordna fester. Min studie fokuserade på hushållslärarnas uppfattningar och erfarenheter men i fortsättningen skulle det vara intressant att forska i hurdana praktiker språkbadsfamiljerna har hemma.

Befrämjandet av kulturkännedom syns på det sättet i huslig ekonomi att man behandla både finska och finlandssvenska helger och traditioner. Traditionerna kan på ett naturligt sätt tas upp vid olika högtider (Björklund m.fl., 1996, 5), vilket också var en vanlig praktik hos de intervjuade hushållslärarna. Det är gynnsamt att både finlandssvenska och finska traditioner behandlas i undervisningen i huslig ekonomi eftersom på så sätt befrämjas elevernas kulturidentitet i båda språken (se Saari, 2006). Det som ändå är intressant är att de flesta språkbadseleverna lär sig huslig ekonomi endast på svenska. Det betyder att det är möjligt att de behärskar det ämnesrelaterade ordförrådet på språkbadsspråket men inte på modersmålet. Detta har tagits upp även i andra studier (se Bergroth, 2015, 117). Ett intressant ämne för fortsatt forskning skulle vara hur väl språkbadseleverna behärskar de centrala ämnesspecifika orden på målspråket. Dessutom kunde man göra en jämförelse mellan vilka ord som eleverna kan på modersmålet och vilka på språkbadsspråket.

Mål och verktyg för utveckling

Det finns variation i hurdana regler man har gällande språkanvändning. En del fäster mer uppmärksamhet vid elevernas vilja att kommunicera på språkbadsspråket medan andra tillåter mer kommunikation på elevernas modersmål. Principen i språkbad är att eleverna får använda sitt modersmål men de uppmuntras att använda målspråket (Mård-Miettinen & Palviainen, 2014) och en sådan praxis följde också lärarna i denna studie. Det känns säkert frustrerande att alltid påminna eleverna om klassrumsspråket och därför borde praktiska strategier skapas som lärarna kunde utnyttja för att på ett positivt sätt uppmuntra eleverna till att kommunicera på svenska. Denna studie visade att det kan vara mycket krävande för läraren att få språkbadseleverna att kommunicera på svenska, även om hen skulle använda nyckelordsmetoden (se kapitel 4.1) eller be eleverna att byta språk. Det hjälper troligtvis att läraren själv är konsekvent i sitt språkbruk och att hen tydligt berättar för eleverna hurdan språkanvändning som förväntas på lektionerna (se Swain & Lapkin, 2013).

Tonåren är en krånglig period för många. Hushållslärarna har märkt det på så sätt i språkbad att eleverna tappar lusten för att studera på svenska. Det samma har också noterats av andra som jobbar i språkbad (se t.ex. Lauttasaaren yhteiskoulu, 2017). Lärarna tvingar inte eleverna att tala svenska men de försöker uppmuntra dem. Hushållslärarna stödjer elevers språkliga utveckling genom att tala endast svenska till dem och genom att uppmuntra dem till svenskspråkig kommunikation också sinsemellan. Resultaten i denna studie visade att språkbadseleverna sällan talar svenska med varandra, och likartade resultat har också synts i tidigare forskning (se Bergroth, 2015, 117).

Vissa hushållslärare fäster mer uppmärksamhet vid språkutvecklingen än andra – de kräver gradvis mer av eleverna och korrigerar deras tal, vilket också Sipola (2006, 152) har rekommenderat. Om eleven har stora problem med förståelsen kan läraren ge det finskspråkiga läromaterialet som stöd men det är bara om det absolut krävs. Också Bergroth (2015, 64) påpekar att det inte är ändamålsenligt att använda finska läroböcker i undervisningen för då avviker man genomgående från språkbadets språkliga principer.

Eftersom man har märkt att elevernas språkfärdigheter inte utvecklas lika effektivt i högstadiet som i lågstadiet (Bergroth, 2015, 54, 111–112) borde man fundera mer på hur problemet kan lösas. Jag ser det så att också ämneslärare borde ha tillräckligt med kunskap om andraspråksinläring så att de i praktiken skulle veta hur de kan stödja elever språkligt. Det borde också finnas en språklig referensram för varje ämne så att det skulle vara tydligare hurdana språkkunskaper en elev förväntas nå. I traditionell undervisning i främmande språk har läraren *Den europeiska referensramen* (och den finländska tillämpade versionen av den) som bedömningen baserar sig på (se POPS, 2014, 213). Man borde också skapa tillämpade referensramar för olika språkbadsämnen där de språkliga och innehållsliga målen skulle presenteras.

Utmaningar

De intervjuade lärarna har inte upplevt stora utmaningar i undervisningen av språkbadsgrupper men några enstaka saker nämns. En tycker att puberteten i sig är en utmaning medan en annan tycker att hennes taltempo ibland orsakar problem. En del av lärarna tycker att det är oändamålsenligt att den språkliga principen (en lärare – ett språk) bryts då språkbadseleven börjar i valfri huslig ekonomi. Även Bergroth (2015, 57) konstaterar

att det kräver långtidsplanering och klokt beslutsfattande för att principen en lärare – ett språk ska förverkligas. I allmänhet tycker de intervjuade lärarna att huslig ekonomi är ett bra språkbadsämne eftersom det är så praktiskt. Mer utmanande är det i teoriämnena där det är svårare att åskådliggöra fenomen.

Lärarna tycker att de har tillräckligt med verktyg att undervisa i språkbad men de förhåller sig mycket öppet till olika vidareutbildningar och utbildningsdagar. En del av lärarna önskar fortbildning där högstadiet skulle stå i fokus. Lärarna verkade också vara intresserade av hur andra hushållslärare i andra skolor genomför språkbadsundervisning, vilket enligt min tolkning berättar om deras vilja att utveckla sig själva som lärare. Möten, där hushållslärarna från olika skolor skulle träffas, skulle säkert vara givande. På så sätt kunde lärarna utbyta idéer och skapa något nytt.

Etiken och trovärdigheten i undersökningen

Trost (1997, 92) betonar vikten av att fundera på etiska frågor i all forskning. I denna undersökning har jag från första början strävat efter att respektera informanterna: i kontakten per e-post, i intervjusituationerna och i rapporteringen. Lärarna deltog frivilligt i min undersökning och gav ett skriftligt tillstånd till att använda intervjumaterialet i forskningssyfte. Informanterna hade möjlighet att låta bli att svara på intervjufrågorna och avbryta intervjun i vilket skede som helst. Jag har förvarat det inspelade intervjumaterialet noggrant och varit medveten om min tystnadsplikt. Jag har skyddat lärarnas anonymitet genom att förändra deras riktiga namn till påhittade pseudonymer.

Jag gjorde mitt bästa för att skapa en positiv stämning i intervjusituationerna och att få informanterna att känna att deras berättelser är värdefulla för denna undersökning. Som jag konstaterade tidigare, rör denna studie på sätt och vis ganska känsliga, personliga ämnen. Lärarna i Finland har pedagogisk frihet men språkbadslärarna måste följa de pedagogiska och didaktiska principerna som hör till språkbadsmetoden. Jag ville inte att lärarna skulle tro att jag bedömde deras sätt att undervisa utan att de i en öppen stämning skulle kunna berätta om hur de genomför språkbadsundervisning.

Jag har försökt förbättra trovärdigheten i undersökningen genom att kritiskt reflektera dess styrkor och svagheter. Jag har rapporterat om olika skeden i undersökningen och

också berättat om de problem som uppstod under arbetet. De förhandsuppfattningar som jag har haft om språkbadsundervisning har jag öppet berättat om. Jag har också redogjort för hur intervjufrågorna var utformade och presenterat intervjuguiden, där frågorna finns. Jag har presenterat centrala citat från lärarna för att belysa vad mina tolkningar baserar sig på.

I intervjusituationerna försökte jag vara så objektiv som möjligt. Jag undvek att leda de intervjuade enligt mina egna syn och åsikter, även om detta var en stor utmaning för mig. Enligt Trost (1997, 86–87) borde man undvika sådana uttryck som "jag förstår" om man inte absolut förstår vad den intervjuade menar. Intervjuaren borde vidareutveckla den intervjuades tankar genom att ställa följdfrågor och ge den intervjuade tid att forma sina svar. Det var inte alls lätt att förhålla sig neutral vid intervjuerna för intervjuerna påminde om vanliga diskussioner där man brukar bygga upp en gemensam förståelse (se *ibid.*, 86).

Slutord

Med hjälp av den här undersökningen har jag fått värdefulla kunskaper om hushållslärares vardag i språkbad. Jag har bekantat mig med språkbadsdidaktiken och sett hur hushållslärarna genomför dess principer i praktiken. De lärare som deltog i min undersökning är på olika sätt insatta i språkbadsmetoden. En del följer språkbadets metodologiska principer mer än de andra men alla lärare har ändå sådana drag i sin undervisning som hör till metoden.

Det borde ordnas mer ämnesspecifik fortbildning för språkbadslärare. Det som fungerar i språkbad i lågstadiet, fungerar inte nödvändigtvis i högstadiet. I framtiden behövs mer ämnesspecifik forskning om språkbad för att ge fler ämneslärare kunskap om på vilket sätt eleverna kan nå de språkliga och innehållsliga målen i undervisningen.

Även om språkbadslärare inom samma skola samarbetar, skulle man kunna öka samarbete mellan ämneslärare som undervisar i samma ämne. Det kunde vara nyttigt att till exempel ordna möten där ämneslärare från olika skolor kunde utbyta idéer och erfarenheter med varandra så att man kunde fundera på de knepiga frågorna ur ett visst ämnes synvinkel. "Själva kan vi göra så lite, tillsammans kan vi göra så mycket." – *Helen Keller*

Källförteckning

Antola, H. (2007). Språkbad-ett effektivt sätt att lära sig språk?: Föräldrars och elevers tankar kring språkbad i Helsingfors. Helsingfors: Helsingfors universitet. Läst 26.7.2017. Tillgänglig: <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/19697/sprakbad.pdf?sequence=1>

Bergroth, M. (2015). Kotimaisten kielten kielikylpy. Vaasa: Vaasan yliopisto. Läst 26.7.2017. Tillgänglig: http://www.uva.fi/materiaali/pdf/isbn_978-952-476-617-3.pdf

Björklund, S., Buss, M., Heikkinen, M., Laurén, C., & Vesimäki, H. (1996). Språkbads-elevers möte med närmiljön. Arbetssätt och undervisningsmetoder i språkbad. Kompendium 3. Vasa universitet. Fortbildningscentralen. Läst 26.7.2017. Tillgänglig: http://www.uva.fi/fi/sites/immersion/publications/reports/kompendium_3/

Björklund, S. (1997). C Immersion in Finland in the 1990s. *Immersion education: International perspectives*, 85. Läst 26.7.2017. Tillgänglig: https://books.google.fi/books?hl=fi&lr=&id=m6gagHDTsCEC&oi=fnd&pg=PA85&dq=Bj%C3%B6rklund,+S.+1997.+Immersion+in+Finland+in+the+1990s:+A+state+of+development+and+expansion&ots=wwrPYt-BfA2&sig=YzKx-HCgPhJGyWygXwF8gsBPIC0&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false

Björklund, S., Mård-Miettinen, K., & Turpeinen, H. (2007). (Red.). Kielikylpykirja–språkbadsboken. Vasa: Vasa universitet. Levón-institutet. Läst 26.7.2017. Tillgänglig: http://www.uva.fi/materiaali/pdf/isbn_978-952-476-200-7.pdf

Buss, M. & Lauren, C. (1996). Språkbad i ett nötskall. Samhället som språklärare i språkbad. Från ett informationshäfte. Vasa: Vasa universitet. Läst 26.7.2017. Tillgänglig: http://www.uva.fi/materiaali/pdf/isbn_951-683-662-3.pdf

Buss, M. (2002). Verb i språkbadslevers lexicon. En sociolingvistisk studie i andraspråk. Acta Wasaensia 105. Språkvetenskap 22. Läst 26.7.2017. Tillgänglig: http://www.uva.fi/materiaali/pdf/isbn_951-683-974-6.pdf

Buss, M. (2007). Sociolingvistiska synpunkter på språkbadslevers andraspråk. I boken: Björklund, S., Mård-Miettinen, K., & Turpeinen, H. (Red.). (2007). *Kielikylpykirja – Språkbadsboken*, 95–102. Vasa: Levón-institutet. Läst 26.7.2017. Tillgänglig: http://www.uva.fi/materiaali/pdf/isbn_978-952-476-200-7.pdf

Buss, M., & Laurén, C. (2007). Samhället som språklärare i språkbad: för att förstå behöver man inte kunna varje ord. I boken: Björklund, S., Mård-Miettinen, K., & Turpeinen, H. (Red.). (2007). *Kielikylpykirja – Språkbadsboken*, 26–33. Vasa: Levón-institutet. Läst 26.7.2017. Tillgänglig: http://www.uva.fi/materiaali/pdf/isbn_978-952-476-200-7.pdf

Bärlund, P. (2012). Kielisuihkutusta Jyväskylän kaupungissa vuodesta 2010. *Kieli, kou-
lutus ja yhteiskunta: Kielikoulutuspolitiikan verkoston verkkolehti*. Läst 5.6.2017. Till-
gänglig: [https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/40226/kielisuihkutusta-
jyvaskylan-kaupungissa-vuodesta-2010.pdf?sequence=1](https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/40226/kielisuihkutusta-jyvaskylan-kaupungissa-vuodesta-2010.pdf?sequence=1)

Eklund, P. Poimintoja lukioetuksen piirteistä kielikylvyssä. I boken: Björlund, S., Mård-
Miettinen, K., & Turpeinen, H. (Red.). (2007). *Kielikylpykirja – Språkbadsboken*, 144 –
150. Vasa: Levón-institutet. Läst 26.7.2017. Tillgänglig: http://www.uva.fi/materiaali/pdf/isbn_978-952-476-200-7.pdf

Elomaa, E. (2009). Oppikirja eläköön!: teoreettisia ja käytännön näkökohtia kielten op-
pimateriaalien uudistamiseen. *Jyväskylä studies in humanities; 1459-4331; 122*. Läst
27.7.2017. Tillgänglig: [https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/41080/978-
951-39-5141-2_2009.pdf?sequence=1](https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/41080/978-951-39-5141-2_2009.pdf?sequence=1)

Grader av tvåspråkighet. (2010). [Nätdokument]. Läst: 6.7.2017. Tillgänglig:
[http://edu.fi/planera/forskoleundervisning/om_barns_sprak/tvasprakig-
het/vem_ar_tvasprakig/grader_av_tvasprakighet](http://edu.fi/planera/forskoleundervisning/om_barns_sprak/tvasprakig-het/vem_ar_tvasprakig/grader_av_tvasprakighet)

Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014. (2014). Helsing-
fors. Utbildningsstyrelsen. Läst 6.7.2017. Tillgänglig: [http://www.oph.fi/down-
load/166434_grunderna_for_laroplanen_verkkojulkaisu.pdf](http://www.oph.fi/download/166434_grunderna_for_laroplanen_verkkojulkaisu.pdf)

Harjanne, P., & Tella, S. (2008). Vieraiden kielten opetuksen didaktisia, yhteiskunnallisia
ja metodologisia lähtökohtia–Tutkimushankkeen teoreettisen taustan kehittäjä. *Uudis-
tuva ja kehittyvä ainedidaktiikka: Ainedidaktinen symposiumi*, 8 (2008), 737–750. Läst
7.7.2017. Tillgänglig: <http://www.helsinki.fi/~tella/harjannetella299.pdf>

Haverinen, L. (2009). *Johdatus kotitalouden taitopedagogiikkaan kertomukset kotita-
lousopetuksen hiljaisen tiedon tulkkina*. Helsinki: Yliopistopaino. Läst 27.7.2017. Till-
gänglig: [https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10224/4660/Taitopedago-
giikka.pdf?sequence=1](https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10224/4660/Taitopedago-giikka.pdf?sequence=1)

Heikkinen, Marita. *Kielikylpy ala-asteella*. I boken: Björlund, S., Mård-Miettinen, K., &
Turpeinen, H. (Red.). (2007). *Kielikylpykirja – Språkbadsboken*, 54–69. Vasa: Levón-
institutet. Läst 7.7.2017. Tillgänglig: [http://www.uva.fi/materiaali/pdf/isbn_978-952-
476-200-7.pdf](http://www.uva.fi/materiaali/pdf/isbn_978-952-476-200-7.pdf)

Hirsjärvi S. & Hurme, H. (2000). Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käy-
töntö. Helsingin yliopisto.

Hsieh, H., Shannon, S. (2005). Three Approaches to Qualitative Content Analysis. *Qual-
itative health research*, 15(9), 1277–1288. Läst 7.7.2017. Tillgänglig:
http://www.iisgcp.org/pdf/glssn/Supplemental_Reading_on_Coding_2.pdf

Kangasvieri, T., Miettinen, E., Palviainen, H., Saarinen, T. & T. Ala-Vähälä (2012). Sel-
vitys kotimaisten kielten kielikylpyopetuksen ja vieraskielisen opetuksen tilanteesta Suo-
messä: kuntatason tarkastelu. Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen kes-
kus. Läst 26.6.2017. Tillgänglig: [https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/han-
dle/123456789/40412/Selvitys%20kotimaisten%20kielten%20verkko.pdf?sequence=1](https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/40412/Selvitys%20kotimaisten%20kielten%20verkko.pdf?sequence=1)

Karlberg, P. (2015). Språkbud ger barnen ett ess i ärmen. Läst. 15.9.2016. Tillgänglig: <https://svenska.yle.fi/artikel/2015/10/07/sprakbad-ger-barnen-ett-ess-i-armen>

Kaskela-Nortamo, B. *En språkbudslärares vardag*. I boken: Björlund, S., Mård-Miettinen, K., & Turpeinen, H. (Red.). (2007). *Kielikylpykirja – Språkbadsboken*, 70–76. Vasa: Levón-institutet. Läst 27.7.2017. Tillgänglig: http://www.uva.fi/materiaali/pdf/isbn_978-952-476-200-7.pdf

Kort om Ekonomiska informationsbyrån. Läst: 7.7.2017. Tillgänglig: <https://www.tat.fi/kort-om-ekonomiska-informationsbyran/>

Laurén, C (1994). (toim.), Evaluating European immersion programs. From Catalonia to Finland. Tutkimuksia 185. Vaasa: Vaasan yliopisto.

Laurén, C. (2006). *Tidig inlärning av flera språk: teori och praktik*. Vasa universitet.

Lauttasaaren yhteiskoulu (2013). Ruotsin kielikylpy. [Nätdokument]. Läst 26.6.2017. Tillgänglig: <http://www.lauttasaarenyhteiskoulu.fi/ylakoulu/ylakoulun-erikoisryhmat/>

Mård-Miettinen, K. & Palviainen, Å. (2014). ”Pedagogik på två språk” : En beskrivning av användningen av svenska och finska hos en tvåspråkig pedagog på en finsk daghemsavdelning. I verket Lindström, J., Henricson, S., Huhtala, A., Kukkonen P., Lehti-Eklund, H. & Lindholm C. (Toim.), *Svenskans beskrivning* 33 (ss. 321—332). Nordica Helsingensia (37). Finska, finskugriska och nordiska institutionen, Helsingfors universitet. Läst 26.7.2017. Tillgänglig: <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/45266/mardmiettinenpalviainen.pdf?sequence=1>

Nätverket Svenska nu. [Nätdokument]. Läst 7.7.2017. Tillgänglig: <http://svenskanu.fi/om-svenska-nu/>

Ribacka, C. (2017). *Språkbud som undervisningsprogram - Lärarreflektioner kring undervisningsmetoder och arbetssätt i åk 1*. Vasa: Vasa universitet. Läst 7.7. 2017. Tillgänglig: <https://www.tritonia.fi/en/e-theses/abstract/7416/Spr%C3%A5kbud+som+undervisningsprogram+-+L%C3%A4rarreflektioner+kring+undervisningsmetoder+och+arbetss%C3%A4tt+i+%C3%A5k+1>

Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. (toim.) (2005). Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino

Palojoki, P. & Wennonen, S. *Vastuullisuus ja vastuullisuuskasvatus kotitalousopetuksessa*. I boken Janhonen-Abreuquah, H., & Palojoki, P. (2015). *Luova ja vastuullinen kotitalousopetus*. 6–28. Helsinki: Helsingin yliopisto. Läst 27.7.2017. Tillgänglig: <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/157591/luovajav.pdf?sequence=1>

POPS (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004*. Helsinki. Opetushallitus. Läst 5.6.2017. Tillgänglig: http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf

Saari, M. (2006). *Kielikylpyopetuksen kulttuuripedagoginen perusta*. Oulun yliopisto, Kajaanin opettajankoulutuksen yksikkö. Läst 5.6.2017. Tillgänglig: <http://jultika.oulu.fi/files/isbn9514282485.pdf>

Savijärvi, M. (2011). Yhteisestä toiminnasta yhteiseen kieleen: keskusteluanalyttinen tutkimus toisen kielen oppimisesta kielikylpypäiväkodin arkitilanteissa. Helsinki. Helsingin yliopisto. Läst 5.6.2017. Tillgänglig: <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/28155/yhteises.pdf?sequence=1>

Sipola, S. *Ett dopp i vuxenspråkbåd – några aspekter på språk och innehåll, vuxenspråkbådets uppkomst, didaktiska principer och arbetssätt*. I boken: Björlund, S., Mård-Miettinen, K., & Turpeinen, H. (Red.). (2007). *Kielikylpykirja – Språkbådsboken*, 70–76. Vasa: Levón-institutet. Läst 27.7.2017. Tillgänglig: http://www.uva.fi/materiaali/pdf/isbn_978-952-476-200-7.pdf

Swain, M. (2001). Integrating language and content teaching through collaborative tasks. *The Canadian Modern Language Review* 58:1. Läst 7.7.2017. Tillgänglig: https://www.researchgate.net/publication/250196361_Integrating_Language_and_Content_Teaching_through_Collaborative_Tasks

Swain, M. & S. Lapkin (2013). A Vygotskian sociocultural perspective on immersion education. The L1/L2 debate. *Journal of Immersion and Content- Based Language Education*, 1: 1, 101–129.

Trost, J. (1997). *Kvalitativa intervjuer*, 2: a upplagan. Lund: Studentlitteratur.

Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2009). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Tammi

Turkki, K. (2004). Aihekokonaisuudet kotitalousopetuksen haasteena. [Nätdokument]. Läst 4.11.2016. Tillgänglig: http://www.edu.fi/perusopetus/kotitalous/ops_kaytantoon/aihekokonaisuudet/aihekokonaisuudet_kotitalousopetuksen_haasteena

Vaasan yliopisto (2012). Begreppsvärldar i svenskt språkbåd. Läst 3.8.2017. Tillgänglig: <http://www.uva.fi/sv/sites/bevis/>. [Viitattu 10.5.2014].

Bilagor

BILAGA 1. Bakgrundsinformation (på finska).

TAUSTATIETOLOMAKE

Nimi: _____

Ikä: _____

Äidinkieli: _____

Tutkimuksen tarkoitus

Pro gradu –tutkimukseni aiheena on kotitalousopettajan käyttämät opetusmenetelmät ja työtavat kielikylpyopetuksessa. Tarkoitukseni on selvittää, minkälaisia työtapoja opettajat käyttävät kielikylpyryhmien kanssa sekä miten opettajat pyrkivät edistämään kielikylpyoppilaiden kielellistä kehitystä kotitalousopetuksessa. Tämän lisäksi pyrin selvittämään, minkälaisia haasteita kotitalouden kielikylpyopetuksessa esiintyy.

Oma aineyhdistelmäni, ruotsi ja kotitalous, on toiminut inspiraationa tälle tutkimukselle. Tulevaisuuden työssäni haluaisin yhdistää molempia aineita ja kielikylpyryhmien opettaminen kotitaloudessa antaisi tähän mahdollisuudet. Kirjallisuutta aineenopetuksesta kielikylvyssä on saatavilla niukasti, joten jakamalla kokemuksieni on minulle myös henkilökohtainen merkitys.

Nauhoitan haastattelun ja kirjoitan mahdollisia lisäkysymyksiä paperille keskustelun aikana. Nimesi ja kouluorganisaatiosi pysyvät tutkimuksessa anonyymeina. Voit keskeyttää haastattelun missä tahansa vaiheessa.

Annan suostumukseni haastattelun nauhoittamiseen ja aineiston käyttöön tutkimustarkoituksessa.

Paikka, päivämäärä ja allekirjoitus:

BILAGA 2. Intervjuguide (på finska).

Kotitalousopettajan opetusmenetelmät ja työtavat kielikylpyopetuksessa

ALOITUS

Haastateltava täyttää taustatietolomakkeen (liite 2), jossa kerrotaan myös lyhyesti tutkimuksen tarkoitus. Samalla haastateltava antaa luvan haastattelun nauhoitukseen sekä materiaalin käyttöön tutkimustarkoituksessa.

HAASTATTELURUNKO

OPETTAJAN TAUSTA

- Mitkä ovat opetettavat aineesi?
- Millä luokka-asteilla opetat?
- Kuinka kauan olet toiminut opettajana/opettanut kielikylpyryhmiä?
- Onko sinulla kielikylpyyn liittyvää koulutustaustaa?

OPETUSMENETELMÄT JA TYÖTAVAT

- Kotitaloustunnilla korostuu työvälineiden, raaka-aineiden ja työskentelymenetelmien tuntemus. Millä keinoilla pyrit ohjaamaan oppilaita oikeiden välineiden/metelmien valintaan?
- Erityissanastoa voi olla vaikea ymmärtää myös äidinkielellä: kuullottaa, hauduttaa, alustaa jne. Miten pyrit varmistamaan, että oppilaat ymmärtävät riittävästi tarvittavaa kotitalouden sanastoa?
- Millä keinoilla pyrit auttamaan oppilaita hahmottamaan opiskeltavaa sisältöä? (esim. demonstrointi)
- Miten kielikylpykieltä opitaan kotitaloustunnilla? Luonnolliset viestintätilanteet vs. tietoinen kielenoppiminen (esim. sanaston harjoitus)?
- Kotitaloustunnit sisältävät usein paljon toimintaa. Millä keinoilla pyrit varmistamaan, että oppilaat osaavat toimia kotitaloustunneilla?
- Kielikylvyn yhteydessä puhutaan sisällönpainotteisuudesta. Miten oppilaan kielitaito vaikuttaa oppimisen seurantaan/arviointiin?

- Miten oppilaat arvioivat omaa kotitalouden osaamistaan?
- Miten olette käsitelleet kotitalouden sisältöjä osana teemaopetusta?
- Oletko käyttänyt opetuksessasi oppiainerajat ylittävää opetusta, yhteistyötä muiden oppiaineiden kanssa?
- Miten kielikylpyoppilaan kulttuurintuntemusta edistetään molemmissa kielissä? Millaisia asioita nostat esiin suomenruotsalaisesta kulttuurista kotitalousopetuksessa?
- Oletteko tehneet vierailuja/retkiä kielikylpyryhmän kanssa luokkahuoneen ulkopuolella, jossa olette saaneet kaksikielistä palvelua? (esim. kaupat, museot, ravintolat, teatterit) tai onko oppitunneillanne vieraillut kaksikielisiä/ruotsinkielisiä henkilöitä?
- Minkälainen rooli oppilaiden vanhemmilla on ollut kotitalousopetukseen liittyen?
- Onko kielikylpyoppilailla mahdollisuuksia ruotsin kielen käyttöön aidoissa tilanteissa luokkahuoneen ulkopuolella, esim. saman ikäisten suomenruotsalaisten kanssa?
- Oletteko tehneet yhteistyötä ruotsinkielisten ryhmien kanssa (esim. ystävyyskoulut, toiset kielikylpyluokat tms.)?
- Oletko ohjannut oppilaita osallistumaan ruotsinkieliseen vapaa-ajan toimintaan (kerhot, tapahtumat jne.)?
- Minkälaista oppimateriaalia käytät opetuksessasi? Valmista/itse tuotettua? Oletko soveltanut valmista materiaalia opetuksessasi?
- Oletko hyödyntänyt opetuksessasi ruotsinkielistä mediaa – kirjoja, lehtiä, tv-ohjelmia, videoklippejä tai muuta autenttista materiaalia?
- Koetko, että opetuksen suunnittelu tapahtuu yhteistyönä eri opettajien, vanhempien ja muiden tahojen kanssa?

KIELIKYLPYOPPILAIEN KIELELLINEN KEHITYS

- Millä kielellä oppilaat viestivät kanssasi/keskenään?
- Millä tavoin yrität rohkaista oppilaita viestimään kielikylpykielellä?
- Koetko, että joudut muokkaamaan paljon kielellistä ainesta oppilaiden kielelliseen tasoon sopivaksi?
- Miten pyrit vahvistamaan oppilaiden ymmärrystä ja tuottamista kielikylpykielessä?

- Miten pyrit huomioimaan opetuksessasi, että oppilas saavuttaa riittävän osaamisen kotitaloudessa sekä kielikylpykielellä että äidinkielellä?
- Miten olet toiminut, jos olet huomannut oppilaan kielikylpykielen kielellisessä kehityksessä haasteita?

HAASTEET KOTITALOUDEN KIELIKYLVYSSÄ

- Millaisia haasteita olet kohdannut opetuksessa liittyen omaan kielitaitoosi?
- Koetko, että olet saanut tarpeeksi tietoa kielikylpymenetelmän toteuttamisesta opetuksessasi?
- Miten olet kokenut oppilaiden halukkuuden käyttää kielikylpykieltä tunneillasi?
- Kielikylpyopettajan ominaisuuksista mainitaan kirjallisuudessa innostuneisuus, motivoituneisuus ja luovuus. Oletko kokenut, että kielikylpyryhmien opettaminen veisi enemmän voimavaroja kuin yksikielisten oppilasryhmien opettaminen?
- Miten oppilaan kielellinen epävarmuus vaikuttaa kotitaloustunnin kulkuun?
- Koetko, että oppilailla on riittävästi varmuutta toimia myös koulun ulkopuolella kielikylpykielellä kotitalouteen liittyvissä asioissa? / Onko kieli väline vain koulussa opiskeltavien aineiden omaksumiseen?
- Mitä muita haasteita olet kokenut opettaessasi kielikylpyryhmille kotitaloutta?

LOPETUS

Kiitän haastattelusta, kerron mahdollisuudesta kuulla tutkimustuloksista myöhemmin sekä annan haastateltavalle suklalevyn kiitokseksi osallistumisesta.